Dr. Władysław Pniewski.

Regjonalizm w nauczaniu języka polskiego.

Kto w swojem życiu choć raz był dobrym dydaktykiem, kto wniknął choć raz w myślenie swoich uczniów, ten bezwiednie stosował regjonalizm. Oczywiście nie w każdym przedmiocie jest w równej mierze miejsce na taką metodę. Rzadziej znajdujemy sposobność do niej w religji, matematyce, językach obcych, natomiast krajoznawstwo, przyroda, historja i język polski martwieją, gdy je pozbawimy najżywotniejszych pierwiastków z otoczenia.

Najwięcej pod tym względem nagrzeszyli poloniści. Spotykali się stale z temi samemi błędami w wymowie, gramatyce, stylu, związanemi z gwarą okoliczną, ale nie zadali sobie trudu konsekwentnego myślenia i nie usiłowali zapobiec błędom zręcznem ułożeniem odpowiednich ćwiczeń.

Czytywali z uczniami najrozmaitsze czytanki z różnych dziedzin życia i wiedzy, nanudzili się nad niemi nieraz wespół z uczniami, ale nie przyszło im na myśl, żeby ożywić przedmiot tematem, zbliska zaczerpniętym, regjonalistycznie aktualnym. Często też nie znajdowali takich czytanek w używanych „wypisach". Uczeń dowiadywał się, co się w Ameryce, czy w Australji działo lub dzieje, poznał nawylot dżunglę, ale nie mógł się nic ciekawego dowiedzieć o swoich rodzinnych stronach, chyba to, co słyszał w domu, do czego przywykł, co go więc przestało interesować w porównaniu z opowieściami o Indjanach i murzynach. Uczył się wiersza o pięknej niezrozumiałej Świtezi, a w pogardzie miał swoje rodzinne Gopło, znane mu zaledwie z dziejów bajecznych, w pogardzie miał swoje morze, bo o niem wiersza nie było. Czytywał zabawne opowieści w gwarze mazowieckiej, ale jego gwary w książce nie było, zapewne dlatego — tak rozumował — że jego gwara nic nie warta.

Wypożyczał z bibljoteczki szkolnej różne ciekawe i mniej ciekawe książki o Robinsonie, o podróży na księżyc, o Borucie, o dziadach białoruskich, a o jego najbliższych djabłach tylko mu babka opowiadała, nauczyciel o nich nic nie wiedział.

Oto szereg zarzutów, z których jasno wynikają postulaty. Przedewszystkiem nauczyciel, przybywszy na miejsce swej misji, winien się rozej-

rzeć w materjale regjonalistycznym, zarówno w mieście, miasteczku, jak i na wsi. Winien poznać środowisko młodzieży, ludzi, ich język, zwyczaje i obyczaje, zajęcia, wogóle całą kulturę duchową i materjalną ze szczególnem uwzględnieniem codziennych zajęć i zainteresowań, winien zaznajomić się z ziemią, krajobrazem, florą i fauną, historją tej ziemi, tyle przynajmniej, ile potrzeba mu będzie w nauce języka polskiego. Na wsi praktyczna znajomość gwary ludowej okaże się ze względu na mniejsze dzieci konieczna.

Będzie w tej swojej znajomości ludzkiego otoczenia odważał wady i zalety, aby móc rozpocząć dzieło budujące, pomnąc na to, że ma oświecać i prowadzić naprzód, że ma rozszerzać horyzonty i tworzyć wyższe ideały etyczne, społeczne i narodowe, utrwaliwszy wpierw to, co wartościowego zastał.

Ale to dopiero kroki wstępne, to dopiero przygotowanie, które winno być gruntowne. Należałoby tu przestrzec przed wydawaniem przedwczesnych sądów pod wpływem swoich przyzwyczajeń, żeby się niepotrzebnie nie narażać na bezpłodną, a nawet szkodliwą walkę. Często bowiem uważamy cudze przyzwyczajenia i upodobania, czy to językowe, czy to obyczajowe za gorsze i mniej kulturalne od własnych dlatego tylko, że są inne. Zupełnie błędnym sposobem oświecania byłoby przedrwiwanie i ośmieszanie nietylko rzekomych, ale nawet prawdziwych wad. Takich „kulturtraegerów" czeka bowiem ponura nienawiść i odosobnienie.

Po tych wstępnych przygotowaniach pomyśleć trzeba nad metodami w nauce języka polskiego. Tutaj przygotowanie winno być jeszcze gruntowniejsze.

Osobiste stykanie się z młodzieżą oraz korespondencja zapomocą wypracowań pozwoli nam poznać typowe i zasadnicze błędy w mowie i piśmie. Należy je pilnie i systematycznie zbierać i układać, szukać dla nich przyczyn i źródła, a następnie wywieść z nich odpowiednio ułożone ćwiczenia zapobiegawcze. Przyniosą one w bardzo niedługim czasie zadziwiające wyniki [1]).

---

[1]) Pozwolę tu sobie zwrócić uwagę na pierwszą moją próbę tego rodzaju, wpierw na mozolną pracę w I Roczniku Gdańskim z r. 1927 p. t. *Błędy i właściwości językowe w zadaniach młodzieży polskiej w Gdańsku w świetle dialektów pomorskich i języka niemieckiego* (Nakł. Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku), na artykuł w Gazecie Gdańskiej p. t. *Walka młodzieży polskiej w Gdańsku z trudnościami językowemi* (list. 1926 r.), potem na książeczkę p. t. *Ćwiczenia w poprawnej wymowie dla szkół pomorskich* (ze wskazówkami dla nauczyciela i bez nich), Gdańsk 1928, Skł. gł. R. Czarliński, Töpfergasse. — Zainteresowanie się tą skromną książeczką władz szkolnych, a przedewszystkiem nauczycielstwa z dalekich stron Polski, świadczy o potrzebie takich wydawnictw.

Nastręcza się tu myśl, że w takim razie podręczniki winny być regjonalne. Nic słuszniejszego, gdyby jedna rzecz nie stała im na przeszkodzie, t. j. wysoka cena wskutek ograniczonego zbytu. To też myślano już o podręcznikach cząstkowych, a nawet kartkowych. Jeżeli chodzi o czytanki, to mamy wśród nich szczęśliwą próbę pp. Tynca i Gołąbka, wprowadzających obok zasadniczego podręcznika niewielkie, a więc i niedrogie zeszyty regjonalne.

Po wsiach początki nauki języka polskiego wogóle prowadzić można w mowie ludowej, a powoli podstawiać pod wyrazy gwarowe wyrazy literackie, żeby u dzieci nie burzyć systemu języka macierzystego, ucząc języka ogólno-polskiego, jakby czegoś zupełnie nowego. Łagodne przechodzenie od gwary do mowy kulturalnej, podobne do tego, jakie przeżywa włościanin, osiadły w mieście, zaoszczędzi dużo łamania się uczniom, a znów wiele przykrości i nudy nauczycielowi.

Na wyższym stopniu powróci się do gwary, oświetlając ją ze stanowiska teoretycznego.

Czytanie pieśni, baśni lub większych utworów, pisanych gwarą literacką, jak np. góralską lub kaszubską, albo utworów, uwzględniających lud okoliczny, np. Reymonta, Orkana, uzupełni znajomość rzeczy najbliższych, rozszerzy wiedzę literacką najbardziej swojskim elementem.

Konieczną byłoby też rzeczą, żeby do lektury obowiązkowej i uzupełniającej zaliczyć utwory piękne, mające tło regjonalne. Dla każdej okolicy, dla każdego historycznego miasta takie utwory się znajdą. Dlaczego np. młodzież kielecka nie miałaby przeczytać „W Kielcach“ Dygasińskiego i odpowiednich dzieł i urywków Żeromskiego, młodzież zaś wielkopolska wybranych odpowiednio poezyj Kasprowicza, nowel Wilkońskiego, Sienkiewicza, Konopnickiej, Reymonta? Znajomość tych utworów rzuci nowe światło na własny byt w zmienionych okolicznościach, rozbudzi świadomość młodego jestestwa.

Że książki te znajdować się winny w bilbjotece szkolnej, nie trzeba podkreślać. Skrzętne ich zbieranie należy niemniej do obowiązków polonisty, obowiązków nieraz mozolnych, ale wdzięcznych.

Również pisemko regjonalne dla młodzieży może wnieść do życia dzieci wiele ożywienia, nadto zaprawia je wcześnie do myślenia i zajmowania się aktualnemi sprawami publicznemi. Piękne to zadanie spełniało i spełnia pomorskie czasopismo p. t. „Dziecko Pomorza“, teraz „Od Naszego Morza“, wychodzące w Grudziądzu, za mało jeszcze, niestety, wnikające w świat wyobrażeniowy i myślowy dziecięcy.

Wszystkie te regjonalne zabiegi, pokrótce tu poruszone, odbywać się będą jednakże w ramach ogólnych, nie mogą brać góry nad tendencją ogólno-polską i ogólno-ludzką. Przesada byłaby i tu, jak wszędzie, objawem niepożądanym. Do takiej obawy jednak niema najmniejszego powodu.

Władysław Szyszkowski.

Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych.

W artykule p. t. *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*[1]) omówiłem obszerniej podstawy teoretyczne współczesnych poglądów na cel, zakres i program wypracowań piśmiennych. Tu pragnę poruszyć niektóre zagadnienia praktyczne z tej dziedziny, oświetlając je ze stanowiska owych postulatów, jakie tam zostały wysunięte.

1. Wybór tematu.

Zgodnie z poglądem zasadniczym, że najważniejszym warunkiem skuteczności wszelkich ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jest wewnętrzna potrzeba wypowiedzenia się, nie zaś czysto intelektualne zadowolenie w porządkowaniu ogniw myślowych i nadawaniu im możliwie doskonałej formy językowej, największą wagę przywiązuję obecnie do takich wypracowań, które rodzą się niejako spontanicznie na lekcjach szkolnych. Dotyczy to zarówno tematów, wziętych z życia, czyli t. zw. tematów wolnych, jak tematów literackich t. j. opartych na lekturze. Dobry nauczyciel, cieszący się prawdziwem zaufaniem młodzieży, odgadnie z łatwością, czem młodzież w danej chwili najbardziej się interesuje i potrafi umiejętnie wyzyskać to zainteresowanie dla kształcenia ekspresji językowej swoich uczniów. Zmiany, zachodzące w przyrodzie i wpływ ich na życie fizyczne i duchowe człowieka, ważniejsze zdarzenia chwili bieżącej, nowe odkrycia naukowe i wynalazki techniczne, sukcesy sportowe i artystyczne, ciekawy obraz kinematograficzny, osobliwa audycja radjowa, ważne przedstawienie teatralne, poważniejsze zagadnienia natury religijnej, moralnej, społecznej, politycznej, ekonomicznej i t. p. wszystko to może stanowić wdzięczny i pożyteczny przedmiot ćwiczeń ustnych i piśmiennych, byle temat był przystosowany do wieku, poziomu umysłowego, zasobu językowego i zainteresowań młodzieży, oraz do tych celów formalnych, jakie na tej drodze chcemy osiągnąć. Wielu tematów dostarczyć może również lektura szkolna i domowa. Każda niemal czytanka zawiera jakieś zagadnienie,

---

[1]) *Muzeum* 1930, I, str. 42—61. Por. *Polonista*. Z. 1, str. 22.

które może być rozstrząsane nawet przez bardzo młodocianych uczniów, każdy utwór literacki nastręcza młodemu czytelnikowi lub młodej czytelniczce mnóstwo problemów, stojących zazwyczaj na pograniczu literatury i życia. Prawdopodobieństwo akcji i bohaterów utworów czytanych, aktualność zagadnień, poruszanych w powieściach i utworach dramatycznych, ocena moralna osób i zdarzeń i t. p. — oto kwestje, które interesują młodzież zawsze i wszędzie, o ile oczywiście nauka szkolna opiera się na wzajemnej wymianie myśli i sądów, nie zaś na mechanicznem przyswajaniu nietyle treści, co fabuły czytanych utworów lub bezmyślnem wkuwaniu terminów i formuł estetyczno- i historyczno-literackich. Zresztą także streszczenie większej całości, zwłaszcza ustępów o charakterze rozumującym, może stanowić pożyteczny środek kształcenia zdolności logicznego myślenia i referowania cudzych sądów, o ile opiera się na należycie zrozumianym tekście, nie zaś na czysto werbalnem opanowaniu strzępów cudzej myśli. Zasadniczo jednak każdy temat, wzięty z życia czy z literatury, musi zmuszać ucznia do samodzielnego ujęcia pewnego zagadnienia, gdyż, jak niejednokrotnie już wspomniano, tylko przy samodzielnem kształtowaniu treści może być mowa o rozwijaniu zdolności logicznego myślenia i kształceniu umiejętności poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie.

W celu lepszego poznania zainteresowań pewnego zespołu młodzieży pożądane jest również proponowanie tematów wypracowań przez młodzież samą. Już na niższym stopniu nauczania można po poruszeniu pewnego tematu w pogadance z uczniami lub po omówieniu czytanki zapytać młodzież, jaki temat chciałaby opracować piśmiennie i z proponowanych tematów wybrać kilka najodpowiedniejszych, w klasach wyższych zaś należy stale zachęcać młodzież do zbierania tematów, które chciałaby opracowywać i dopiero na podstawie tego materjału organizować ćwiczenia ustne i piśmienne. Dotyczy to zwłaszcza t. zw. tematów wolnych. Wskutek wielkiego bowiem „zliteraryzowania" całej nauki języka ojczystego u nas, zdarza się bardzo często, że właśnie w tej dziedzinie nauczyciel nie liczy się wcale nietylko z zainteresowaniami, lecz nawet z poziomem umysłowym ucznia, każąc mu oświetlać i rozstrzygać zagadnienia, przerastające nieraz nawet siły duchowe człowieka dojrzałego. Wystarczy wspomnieć chociażby tak ulubione doniedawna rozwijanie różnych „złotych myśli", jak: „*Świętym jest na ziemi, kto umiał przyjaźń zabrać ze świętemi*", „*Niemądry, kto wśród drogi z przestrachu traci męstwo, Im sroższe ciernie, głogi, tem milsze zwycięstwo*", „*Trzeba, chodząc po ziemi, trzymać głowę w niebie*" *i t. d.* Takie przecenianie sił widoczne jest wprawdzie także w tematach, proponowanych przez młodzież, lecz bądź co bądź nauczyciel, mając przed sobą większy materjał, zebrany przez samą młodzież, łatwiej może na tej podstawie dobrać tematy, przystosowane do ogólnego poziomu i zainteresowań danego zespołu młodzieży. Znacznie trudniejsza jest taka

organizacja pracy na polu tematów literackich. Nasze bowiem nauczanie literatury tak mało jest jeszcze naogół przystosowane pod względem programu i metod do psychiki młodzieży, że tematy, proponowane przez młodzież, rzadko odbiegają od szablonu, narzucanego całej nauce literatury przez nauczyciela, podręcznik i różne inne środki pomocnicze. Zanim więc na tem polu nie nastąpią pożądane zmiany, lepiej jest ograniczyć się do badania zainteresowań młodzieży w toku omawiania lektury i wyłaniające się w ten sposób zagadnienia czynić ośrodkiem ćwiczeń ustnych i piśmiennych.

Obok spontaniczności ważną rolę w organizacji ćwiczeń ustnych i piśmiennych odgrywa również ich celowość. Za jedną z głównych przyczyn niepowodzeń na tem polu w szkole tradycyjnej uważa nowsza metodyka tę okoliczność, że wypracowanie piśmienne, tak jak je dotychczas pojmowano, miało tylko jeden cel — uzyskanie jak najlepszego stopnia. Celowi temu, mało zresztą zgodnemu z współczesnemi postulatami pedagogicznemi, przeciwstawia się dziś inny, mający na oku interes nietylko jednostki, lecz ogółu klasy. Chodzi mianowicie o to, by uczeń piszący zdawał sobie sprawę z tego, że pisze daną pracę zarówno dla własnej korzyści, jak dla pożytku swoich kolegów. Przekonanie zaś takie da się osiągnąć tylko wtedy, gdy wypracowanie będzie stanowiło konieczne ogniwo normalnego rozwoju pracy w danym przedmiocie. Dwie nasuwają się tutaj możliwości: albo wypracowanie ucznia stanowi pewną formę przygotowania materjału, który ma być przedmiotem lekcji, albo też służy do utrwalenia, względnie zastosowania praktycznego wyników, osiągniętych na lekcji. W pierwszym wypadku odczytanie jednego lub kilku wypracowań, oświetlających pewne zagadnienia z różnych punktów widzenia, może stanowić punkt wyjścia przy opracowywaniu tematu, mającego stanowić ośrodek lekcji, w drugim wypadku uczeń ujmuje w formie uporządkowanej i poprawnej pod względem językowym i stylowym wyniki dyskusji klasowej lub rozwija dokładniej pewne zagadnienia, poruszone na lekcji. Przypuśćmy n. p. że na lekcji ustala się charakterystykę bohaterów pewnego utworu literackiego lub rozstrząsa się wartości estetyczne jakiejś powieści lub dramatu; wypracowanie piśmienne w takim wypadku może być albo przygotowaniem w formie uporządkowanej materjału, oświetlającego daną kwestję albo utrwaleniem czy rozwinięciem tej lub owej charakterystyki, tej lub owej wartości dzieła, wreszcie poprostu sprawozdaniem z przebiegu lekcji. Ćwiczenia takie, stosowane jak najczęściej, odczytywane i oceniane w klasie, uważane są obecnie obok ćwiczeń spontanicznych, nietylko za ważny środek pomocniczy w nauczaniu literatury, lecz także za jeden z bardzo pożytecznych środków w wyrabianiu wprawy w logicznem porządkowaniu i rzeczowem wyrażaniu myśli. Jak w innych jednak rodzajach ćwiczeń, tak też w tym należy starać się, by wypracowanie nie ograniczało się do reprodukcji zebranego materjału, lecz wysnuwało z niego pewne wnioski ogólne, mogące

stanowić przedmiot dyskusji w klasie lub pobudkę do nowych prac ustnych i piśmiennych wszystkich uczniów.

Jaki ma być stosunek owych ćwiczeń odczytywanych i ocenianych w klasie do prac piśmiennych, poprawianych i ocenianych przez nauczyciela? Kwestja ta w nowszej metodyce przestała być aktualna. Zasadniczo bowiem niema różnicy między obu rodzajami wypracowań. Każde ćwiczenie, które rodzi się spontanicznie w toku pracy szkolnej lub stanowi jej organiczne ogniwo, może być jednocześnie owem wypracowaniem, żeby się tak wyrazić, oficjalnem. Różnica może dotyczyć tylko formy zewnętrznej, może polegać na tem, że praca taka będzie przepisana na czysto, będzie wpisana do oddzielnego kajetu i t. p. Tematy jednak pozostają zasadniczo te same. Całe wysiłki bowiem reformatorów zmierzają właśnie ku temu, by znikła owa gwałtowna przepaść, jaka dzieli t. zw. „klasówki“ i „wypracowania domowe“ od ćwiczeń normalnych, stanowiących organiczną cząstkę szarej i codziennej pracy szkolnej, by pisanie w całokształtcie nauki języka ojczystego stało się tem, czem jest z natury swojej, t. j. środkiem wypowiadania własnych myśli i uczuć, narzędziem porozumiewania się wzajemnego, oraz skarbcem, przechowującym wiadomości, nabyte w obcowaniu z książką podczas lekcyj w klasie i w toku lektury domowej.

2. Plan wypracowania.

Plan uchodził doniedawna za najważniejszy i bodaj że jedyny środek przyswajania zawartości czytanych utworów, zwłaszcza na niższym stopniu nauczania oraz za najważniejszą i jedyną podstawę należytego kształtowania i wyrażania własnej treści wewnętrznej. Stąd każda czytanka, czy to był opis broni polskiej, wyjęty z dzieła Łozińskiego, a więc opis ściśle rzeczowy, czy opis jesieni, wyjęty z epopei Reymonta, a więc opis wybitnie artystyczny, czy opowiadanie o podróży Wisłą, a więc opowiadanie o charakterze realistycznym, czy baśń o Kopciuszku, a więc opowiadanie o charakterze fantastycznym, czy utwór o charakterze epickim, jak *Grażyna*, czy lirycznym, jak „*Pieśń świętojańska o Sobótce*“ — stąd każde opracowanie, czy to był opis ogródka, czy snu lub marzenia, czy temat, oparty na przeżyciu, czy na lekturze — wszystko to musiało być oparte na planie lub t. zw. dyspozycji, mniej lub więcej szczegółowej, zależnie od skrupulatności i wymagań nauczyciela oraz innych czynników szkolnych. Jak straszne skutki wydało to w praktyce szkolnej, o tem łatwo się przekonać, zestawiwszy kilkadziesiąt lekcyj na różne tematy, podobnych do siebie jak dwie krople wody, przejrzawszy stosy wypracowań, z których wyziera dziesięć... dwadzieścia... trzydzieści główek dziecięcych, gwałtem ucharakteryzowanych przy pomocy wszelkich możliwych środków kosmetycznych, często bardzo wątpliwej wartości, na... bliźniaków. W dziedzinie

nauczania literatury to jeden z tych uniwersalnych środków metodycznych, który od lat najmłodszych do najstarszych systematycznie niszczy odczucie wszelkiego piękna obrazowego, wszelkich wartości uczuciowych, zawartych w dziele literackiem, to jeden z tych zabiegów chirurgicznych, który, sprowadzając wszystko do schematów logicznych, odziera utwór z jego naturalnej szaty, każe mu świecić próchnem własnych kości. W dziedzinie prac piśmiennych to „zabieg", skłaniający uczniów do różnego rodzaju „wybiegów". Uczniowie, skrępowani takim planem, niby obrożą, bądź tworzą plany bardzo ogólnikowe, bo składające się z trzech zaledwie punktów t. j. wstępu, rzeczy właściwej i zakończenia, przyczem „rzecz właściwa" jest zazwyczaj tylko powtórzeniem w zmienionej nieco formie tytułu wypracowania, wstęp zaś i zakończenie ograniczają się do kilku banalnych ogólników, bądź też dorabiają do bardzo szczegółowych planów bardzo ogólnikowe i banalne, czysto schematyczne „rozwinięcia".

Wszystko to jednak można byłoby wybaczyć, gdyby nie było innych jeszcze niebezpieczeństw. Oto plan taki, stosowany zawsze i bezwzględnie, może się snadnie stać jednym z owych tak często w praktyce szkolnej spotykanych środków, które zabijają w młodzieży wszelki instynkt twórczy, wszelką swobodę indywidualną. Trzeba się bowiem liczyć z faktem, że wśród młodzieży szkolnej zaczynają się już krystalizować różne typy osobowości, których odrębność polega właśnie na pewnej swoistej postawie wobec rzeczywistości.

M. Evard, która w książce swojej p. t. *L'Adolescente* (Paris-Neuchâtel 1914) podała bardzo wiele ciekawych wiadomości o życiu psychicznem dziewcząt w ważnym dla nich okresie rozwoju od połowy 14-go do połowy 15-go roku życia, posługiwała się w badaniach swoich m. i. także reakcją dziewcząt na widok obrazów. Uczennicom polecono opisać obrazek de Pilsa p. t. Marsyljanka. Oto cztery charakterystyczne opisy tego rodzaju:

1. Dzieje się to w dawnych czasach. Jeden człowiek śpiewa. Oprócz niego jest wiele osób, wszystko mężczyźni, jest także kilka kobiet. Jedna gra na fortepianie. Siedzą oni na fotelach. Ich stroje są staroświeckie: mają białe pończochy i peruki; pokój jest mały.

2. Rouget de l'Isle śpiewa Marsyljankę. Wszyscy słuchający mają twarz bardzo skupioną. Pianistka akompanjuje i jednocześnie z uwagą nań spogląda. On zaś śpiewem swoim zdaje się zagrzewać swych przyjaciół: jedną rękę trzyma podniesioną w górę, drugą trzyma na sercu.

3. Ów obraz Pilsa przedstawia Rouget'a de l'Isle, kapitana garnizonu strasburskiego z 1792 r., twórcę Marsyljanki. Stoi on z lewą ręką na sercu, z prawą, podniesioną wgórę, śpiewając z zapałem: „Aux armes, citoyens".

Obok niego siedzi na fotelu burmistrz Dietrich. Postać jego, poważna i opanowana wzruszeniem, zwrócona jest ku Rougetowi. Córka Dietricha akompanjuje młodemu kapitanowi na klawicymbale z wielkiem przejęciem i wzruszeniem. Inne osoby słuchają z entuzjazmem tej pieśni wzruszającej, przypominającej rewolucję.

4. Oni są na obczyźnie. Wygnani na długo zapewne, zebrani w niskiej sali z obawy, by ktoś ich nie słyszał, słuchają w pobożnem skupieniu hymnu swej ojczyzny. Oczy ich napełnione łzami; serce tych szlachetnych panów i pań drży, powtarzając refren pieśni. Dlaczegoż trzeba być tak daleko od tego, co się ukochało? Dlaczegoż porzucać tę piękną Francję i nie móc opiewać jej chwały chyba potajemnie? To słyszy on w ich sercu stroskanem, w ich śpiewie, przerywanym łkaniem... dama grająca przerywa, by nań spojrzeć.

Jeśli odrzucimy pierwszą z tych redakcyj, ograniczającą się tylko do prostego wyliczenia szczegółów obrazu, otrzymamy w trzech następnych bardzo charakterystyczne formy trojakiego ujęcia rzeczywistości. Pierwsza z autorek opisuje bardzo trafnie wszystkie szczegóły obrazu, dostrzegalne dla oka. Druga uzupełnia swe obserwacje wiadomościami, zaczerpniętemi z innych źródeł. wie ona, że jest to obraz Pilsa, że twórca Marsyljanki był kapitanem garnizonu strasburskiego w 1792 r., że ówczesny burmistrz Strasburga nazywał się Dietrich, że kobieta, grająca na fortepianie, jest jego córką, że początek Marsyljanki brzmi „*Aux armes, citoyens*" i t. d. Trzecia wreszcie reaguje na obraz w sposób zupełnie odmienny od dwóch poprzednich, nietyle ogląda go, ile odczuwa, nietyle zwraca uwagę na to, co się ujawnia na zewnątrz. ile pragnie odgadnąć, co się dzieje w duszy przedstawionych osób. To też trzy owe różne sposoby ujęcia rzeczywistości posłużyły p. Evard za podstawę podziału dojrzewających dziewcząt na trzy zasadnicze typy: obserwacyjny, erudycyjny i uczuciowy (właściwy i z przewagą wyobraźni: *émotif, imaginatif*). Kto zaś pozostaje do pewnego wieku na stopniu wyliczającym (banalnym), ten, zdaniem autorki, nie wykazuje normalnego rozwoju psychicznego i nie nadaje się do dalszego kształcenia w szkole ogólnokształcącej.

Chodzi nam w danej chwili nietyle o słuszność tego podziału (mamy zresztą inne [1]), ile o niebezpieczeństwo, jakie w związku z tą krystalizacją różnych osobowości grozi normalnemu ich rozwojowi ze strony różnych nawyków nauki zbiorowej. Obawiamy się mianowicie, że ów przymus czysto logicznego porządkowania wrażeń, jaki wynika z obowiązkowego układania planów przy każdem wypracowaniu, tamuje i krępuje naturalny proces psychiczny, jaki się odbywa w duszy każdej jednostki lub przy-

[1]) U nas podobny podział, więcej zróżnicowany, przeprowadziła A. Szycówna w *Metodyce wypracowań piśmiennych*. Cz. I, Warszawa 1919. Por. też Czapczyński. *Ćwiczenia w mówieniu*. Warszawa 1923. Str. 28.

najmniej wszystkich jednostek, należących do pewnego typu, w sposób odrębny, zależny od jej indywidualnych właściwości. Obawiamy się, że podciąganie pod jeden strychulec wszystkich indywidualności, względnie typów, nietylko nie przyczynia się do ich rozwoju, lecz, co gorzej, utrzymuje kształtujące się osobowości na najniższym stopniu rozwoju, na poziomie typów wyliczająco-banalnych.

Nic dziwnego więc, że coraz częściej dają się słyszeć w literaturze pedagogicznej i metodycznej powątpiewania na temat wartości kształcącej planu, jako jednego z tych środków, które szkoła tradycyjna starała się narzucić młodzieży bez liczenia się z właściwościami jej psychiki. L. Poriniot, autor książki p. t. *La composition française a l'école active* (Bruxelles. Lamertin 1929), poprzedzonej przedmową Ferrière'a woła ze zgrozą: „*Pas de plan. Non, pas de plan. Pas de plan imposé, le même pour tous, qui suppose de façon de voir, de penser, de sentir, absolument identique. Pas de plan personnel, pas de plan d'aucune sorte parce que tous substituent de mots à la „vision" lumineuse. Le livre de lecture est le guide, il suffit. Pas de plan qui tue la joie. L'enfant, comme le littérateur, doit écrire librement. Respect aux personnalités!*"... (str. 141). Wilhelm Schneider, autor cennej książki p. t. *Deutscher Stil- u. Aufsatzunterricht.* (Frankfurt a. M. 1927), rozważywszy wartość planów na tle przekazanych przez starożytność dwóch rodzajów dyspozycji, „partitio" i „divisio", zamyka swe wywody wnioskiem następującym: „*Die Disponierübungen sind nicht wertlos, aber der Schaden, den sie anrichten, ist bisweilen grösser, als ihr Nutzen. Bei grösseren Arbeiten ist eine Disposition gut und notwendig. Bei kleineren Schulaufsätzen dagegen ist der Dispositionszwang die kalte Dusche, die der Junge auf sich niederbrausen lassen muss, dann erst, abgekühlt und ernüchtert, kann er seine Niederschrift beginnen*" (str. 63). Inni nie idą tak daleko, ale bądź co bądź domagają się poważnych reform w tej dziedzinie.

Przedewszystkiem chodzi w tych usiłowaniach o możliwe uzgodnienie postulatów logicznych z całokształtem procesu psychicznego, związanego z obmyślaniem tematu. Głównem niedomaganiem prac piśmiennych dawnego typu była okoliczność, że uczeń rozkładał wprawdzie pojęcie ogólne, zawarte w temacie, na wszystkie możliwe pojęcia szczegółowe pierwszego, drugiego, nawet trzeciego stopnia, kiedy jednak przychodziło do rozwinięcia owych pojęć szczegółowych, okazywało się, że niektóre pojęcia są mu tak obce, że niema o nich prawie nic do powiedzenia. Zdarzało się również odwrotnie t. zn. że w trakcie pisania pojawiały się w umyśle ucznia nowe myśli, często bardzo trafne, których jednak ze względu na konieczność stosowania się do planu, zgóry ułożonego lub nawet narzuconego, nie mógł już w pracy swej zużytkować. Obu tym niedomaganiom stara się zapobiec t. zw. plan psychologiczny, omawiany obecnie dość żywo w metodyce nie-

mieckiej [1]). Żąda się obecnie od ucznia, by przed przystąpieniem do pracy nad danym tematem uprzytomnił sobie przedewszystkiem cały dostępny sobie materjał, dotyczący danego tematu, zanotował sobie wszelkie skojarzenia, jakie mu dany temat nasunął. Może to być ujęte na stopniu niższym w formie całych zdań, później w formie punktów, ewentualnie w jednej i drugiej postaci jednocześnie. Przy tematach literackich rolę takiego materjału spełniają również sumiennie zebrane cytaty z dzieł, wyjątki z listów, poglądy krytyczne i t. p. Dopiero po ułożeniu takiego planu uczeń może należycie ocenić, które punkty potrafi należycie rozwinąć, które zaś trzeba odrzucić i zapomocą różnych znaków (cyfr, podkreśleń, nawiasów i t. p.) dojść do ostatecznego uporządkowania całego dostępnego sobie materjału, chociażby nie miał nawet czasu przedstawić planu wypracowania w wykończonej pod względem stylistycznym postaci. Trzeba bowiem stale mieć na uwadze tak często dawniej zaniedbywaną zasadę, że plan jest dla wypracowania, nie zaś wypracowanie dla planu, że plan ma ułatwić, nie zaś utrudniać pracę uczniowi.

Jak wygląda taki „plan psychologiczny' albo, jak inni go nazywają „dyspozycja elastyczna". Oto n. p. szkic tematu p. t. „Wielki magazyn": Sprzedawcy. Organizacja. Wygląd reklamy. Schody ruchome. Radjo. Wejście. Dekoracja artystyczna. Budynek. Chęć kupna. Chęć oglądania. Zyski magazynu. Warunki rozwoju. Wielki i mały handel. Duże i małe miasto. Konkurencja. Kapitalizm. Instutucje współdzielcze i t. d. i t. d. Mając taki szkic przed oczyma, uczniowie wybierają dopiero takie kwestje, które są im dobrze znane i najbardziej dla nich interesujące, porządkują je i rozwijają w wypracowaniu, przyczem sam szkic może być tworzony nawet przez całą klasę, dopiero zaś wybór i rozwiązanie pozostawione indywidualnej pracy uczniów. Albo taki temat, jak „Znaczenie elektryczności w życiu współczesnem". Ileż tu znów nasuwa się wyobrażeń i pojęć: Środki komunikacyjne. Radjo. Światło. Ogrzewanie. Telegraf. Telefon. Elektryczne naświetlanie. Röntgen. Żelazka elektryczne. Odkurzacze elektryczne i t. d., które w dalszym ciągu ujmujemy w różne grupy: a) 1. W przemyśle. 2. W dziedzinie komunikacji. 3. Jako środek przenoszenia wiadomości. 4. W życiu prywatnem (światło, opał), b) 1. W życiu gospodarczem (telegraf, telefon, radjo). 2. W dziedzinie komunikacji i techniki. 3. W życiu domowem (oświetlanie, ogrzewanie). 4. W medycynie (elektryczne naświetlanie, promienie Röntgena). c) 1. W przemyśle (maszyny, zastosowanie chemiczne). 2. W przenoszeniu wiadomości

---

[1]) W. Schönbrunn. *Weckung der Jugend.* Moderner Deutschunterricht. Frankf. a. M. 1930. Str. 143 i n. J. Hagemann. *Extreme und Lücken der Aufsatzreform.* Zeitschrift für deutsche Bildung. 1929. Z. 9. str. 479—488 i 1930. Z. 3, str. 150—156.

(telefon, telegraf, radjo). 3. W leczeniu chorych. 4. W życiu prywatnem (światło, ogrzewanie, prasowanie, odkurzanie) i t. p.

W planie takim mogą nadto znaleźć uwzględnienie nasuwające się w danej chwili sposoby nawiązania jednej myśli do drugiej, jakieś rzuty wstępu, zakończenia, przychodzące na myśl cytaty i t. p. — jednem słowem cały arsenał różnych środków, jakie mogą być potrzebne przy pisaniu wypracowania.

Drugi wyłom, jaki nowsze poglądy dydaktyczne spowodowały w dziedzinie nauczania kompozycji, to uzależnienie planów od charakteru pracy ustnej lub piśmiennej. Za potrzebny i pożyteczny uznaje się obecnie plan tylko w przemówieniach i wypracowaniach treści rozumującej, za zbędny, choć przynajmniej nieszkodliwy, w opowiadaniu, bo tam naturalny bieg wypadków stanowi sam przez się zasadę porządku. Żywa polemika toczy się zaś na temat wartości planów w zastosowaniu do opisów i t. zw. charakterystyk. Jedni radziby go widzieć także przy opisach przedmiotów, zwłaszcza przedmiotów bardziej złożonych, drudzy uważają, że stanowisko takie nie godzi się z wymaganiami psychologji strukturalnej, że plan w tych wypadkach przyczynia się nie do pogłębienia, lecz przeciwnie do utrwalenia czysto schematycznej struktury przedmiotu. Ostrze polemiki zwraca się zwłaszcza przeciwko planom przy opisach obrazów i t. zw. charakterystykach osób, wziętych z życia lub literatury. W pierwszym wypadku schematyczny rozkład obrazu na tło, figury pierwszo- i drugoplanowe, nastrój i t. p. niszczy ogólne wrażenie obrazu, tak różne u różnych typów psychicznych, w drugim rozczłonkowywanie struktur psychicznych na władze umysłu, uczucia i woli, lub też charakterów na zalety i wady prowadzi do jakichś sztucznych recept, nie mających nic wspólnego z owym obrazem ogólnym o pewnych zasadniczych rysach, jaki zarysowywa się w duszy każdej jednostki pod wpływem bezpośredniego zetknięcia z pewną osobowością w życiu lub literaturze.

Wreszcie ze względu na poważne różnice indywidualne w metodzie tworzenia, ze względu na to, że myśl jednych biegnie niepowstrzymanym pędem i nie da się ująć w twarde łożysko, u innych zaś jest ścisłą realizacją zgóry powziętych idei, przeciwnicy planów domagają się w tej dziedzinie dużej tolerancji. Praktycznie wyraża się to w ten sposób, że nie należałoby może zmuszać do układania planów wszystkich uczniów, że należałoby pozwolić im układać te plany zarówno przed wypracowaniem jak po jego ukończeniu i t. p., że należałoby jednem słowem metody, w tej dziedzinie używane, w miarę możności indywidualizować.

Przy tej sposobności warto nadmienić, że takiż umiar winien cechować także układanie planów w związku z lekturą. Trzeba się tu również liczyć z bardzo różnorodną strukturą wewnętrzną materjału naukowego. Pożyteczne jest układanie planów przy czytaniu wszelkiego rodzaju rozpraw

i artykułów naukowych, gdyż układ myśli, jasne przedstawienie tezy, dobór i następstwo argumentów ma tam znaczenie istotne, można go wymagać przy opisach ściśle rzeczowych, bo tam stanowi on więź zewnętrzną szczegółów, w stosowaniu jednak planów do utworów lub ustępów literackich trzeba wielkiej ostrożności. I tutaj jest on niewątpliwie w wielu wypadkach pożyteczny, ale tylko o tyle, o ile chodzi o uwydatnienie osobliwej kompozycji, o dokładniejsze rozróżnienie różnych pierwiastków składowych (opisowych, refleksyjnych, uczuciowych) pewnego utworu, przekonanie jednak, że plan jest jedynym skutecznym środkiem opanowania treści utworu, trzeba uznać stanowczo za błędne. Jeśli chodzi o opowiadanie, to naturalne następstwo wypadków jest już naturalnym planem całości, jeśli chodzi o opis artystyczny lub charakterystykę literacką, to plan może dać tylko najogólniejszy szkielet całości, pozbawiając jednocześnie obraz czy portret jego naturalnej barwy i blasku, przeszkadzając raczej, niż dopomagając do ujęcia istotnej zawartości dzieła literackiego.

Wspomniane zastrzeżenia nie wykluczają jednak wartości planu jako ćwiczenia logicznego. Owszem, należałoby się tem ćwiczeniem zająć bardziej wydatnie, niż dotychczas. A więc, jeśli chodzi o lekturę, to należałoby nie ograniczać się do nadawania tytułów poszczególnym ustępom, lecz polecać uczniom wygotowywanie planów większych całości, plany te czynić przedmiotem dyskusji w klasie i wdrażać w ten sposób do należytego formułowania poszczególnych punktów. Następnie należałoby częściej, niż to się dzieje dotychczas, skłaniać uczniów do posługiwania się planem w czasie dłuższych odpowiedzi w klasie. Wreszcie nie należałoby pomijać ćwiczeń, polegających na układaniu planu rozwinięcia pewnego tematu bez późniejszego jego opracowywania. Zawsze jednak konieczne jest ścisłe zdanie sobie sprawy z celu, do jakiego plan ma służyć, czy ma on być środkiem pomocniczym przy lekturze, czy ćwiczeniem logicznem. W pierwszym wypadku konieczna jest wielka ostrożność, w drugim jak największa ścisłość i dokładność.

3. Poprawa błędów.

Za najskuteczniejszy środek poprawy błędów, jakie popełniają uczniowie w mowie i piśmie, uznaje się obecnie wzajemną ocenę wysiłków na tem polu przez samych uczniów. Jest to bowiem ów moment, kiedy zarówno uwaga przemawiającego czy czytającego, jak uwaga słuchających zwrócona jest na wszelkie warunki jak najlepszego wywiązania się z podjętego zadania, kiedy obie strony mogą okazać jak największą aktywność i dzięki temu wysnuć z całej pracy jak największe dla siebie korzyści. Jest to zresztą w całokształcie prac, związanych z nauczaniem mówienia i pisania, jedyny bodaj moment, kiedy przedmiot rozważań znajduje się bezpośrednio przed oczyma ucznia czytającego, jego kolegów, oraz nauczyciela, dzięki czemu

może nastąpić wszechstronna i jednoczesna analiza jego przez wszystkie czynniki zainteresowane. To też należy jak najczęściej czytać i omawiać wypracowania w klasie, skupiać wszelkiemi możliwemi środkami uwagę ogółu uczniów na ich najdrobniejszych szczegółach i dążyć w ten sposób do zaostrzenia zmysłu młodzieży na wartość różnych środków ekspresji językowej. Niech uczniowie zbiorowo, grupowo lub indywidualnie badają skrzętnie różne elementy tych prac (składniki treści, ich układ, dobór wyrazów, poprawność składni, formę stylową i t. p.), a wówczas nauczą się sami także zwracać uwagę na rozliczne warunki dobrego wyrażania się w mowie i piśmie.

Możnaby nawet — ku wielkiej radości polonistów, ślęczących dzień i noc nad stosami zeszytów — do tego się ograniczyć, gdyby nie te smutne okoliczności, że nie wszystkie błędy, popełniane przez ucznia w wypracowaniach, ujawniają się w czytaniu głośnem i że wobec dużej ilości uczniów w klasie, tudzież nawału innego materjału naukowego, nauczyciel nie zdoła w ten sposób ogarnąć niedomagań wszystkich uczniów. Stąd wyrasta konieczność utrzymania nadal obok poprawy ustnej także poprawy piśmiennej prac uczniowskich. Jeżeli ta żmudna praca ma jednak wydać lepsze, niż dotąd, owoce, konieczne jest jak najskrupulatniejsze wyszukiwanie błędów typowych dla danego środowiska i wykorzenianie ich zapomocą celowo dobranych ćwiczeń. Nie wystarczy tu bowiem samo wskazanie błędu i wyjaśnienie, na czem on polega. Błąd taki jest zazwyczaj wynikiem nawyku, charakterystycznego dla danej jednostki, środowiska, terenu i t. p. i da się wykorzenić tylko przy pomocy wdrożenia do innego nawyku. Jeśli uczniowie popełniają więc takie błędy n. p. jak „używać narzędzie“, „jechać z pociągiem“, „ubrać futro“, nie wystarczy wyjaśnić, że „używać“ łączy się z przypadkiem drugim, że „jechać z pociągiem“ jest formą błędną, powstałą pod wpływem języka niemieckiego, a „ubrać futro“ zwrotem żargonowym, lecz zarządzić nadto ćwiczenia, zmuszające do użycia form poprawnych w większej ilości przykładów lub nawet pełnych wypracowaniach, dających sposobność do użycia owych zwrotów (n. p. Jakich narzędzi używają różni rzemieślnicy, lub „opis mojej podróży do szkoły“ i t. p.).

Pozostaje poprawa błędów indywidualnych, na którą to poprawę, w dotychczasowej przynajmniej postaci, nowsza metodyka zapatruje się dość sceptycznie. I nic w tem dziwnego. Ileż to bowiem funkcyj czysto mechanicznych tkwi w tej czynności. Uczeń napisał „kłuć“ przez „ó“, „biec“ przez „dz“, „małym dzieckiem“ zamiast „małem dzieckiem“, „za pomocą“ zamiast „zapomocą“ lub „zapóźno“ zamiast „za późno“. Nauczyciel podkreśla dane miejsca lub uwydatnia błędy zapomocą znaków łącznikowych lub odgradzających. Cóż czyni wówczas uczeń? Zmienia poprostu dane litery na równoważne pod względem brzmienia: „ó“ na „u“, „dz“ na „c“ lub wykonywa graficznie to, co nauczyciel zaznaczył zapomocą haczyków

lub kresek. Na jakiekolwiek zastanowienie niema tu wcale miejsca, boć przecie ortografja nasza jest pod tym względem tak wygodna: jeśli nie „ó" to „u" lub odwrotnie, jeśli nie „rz" to „ż" lub odwrotnie, zakończenie -ym albo -em, pisanie łączne lub oddzielne — tertium non datur. To samo dzieje się też w zakresie morfologji, fleksji i składni: jeśli nie „pokonuje" to „pokonywa" choć możliwe jeszcze „pokonywuje" a wówczas znów wszystko zaczyna się od początku, jeśli nie „używać narzędzie" to „używać narzędzia". Cóż zaś powiedzieć dopiero o przestankowaniu, gdzie uczeń, chociażby przepisywał nawet całe zdanie, zmienia tylko mechanicznie krzyżyki nauczyciela na przecinki i t. p. Najwięcej jeszcze pola do samodzielnej i rozsądnej poprawy dawałyby t. zw. błędy stylowe, gdyby nie wyłaniały się znów w tej dziedzinie trudności innej natury. Uczniowi trudno obecnie wżyć się w wartość semazjologiczną wyrazów oraz ich kompleksów, ponieważ stanowią one tylko fragment dłuższego procesu myślowego, który trudno w całej rozciągłości na nowo odtworzyć. Zresztą czyż może on w tem położeniu sztucznem znaleźć formę wypowiedzenia lepszą, niż wówczas, kiedy cały akt psychofizyczny miał przebieg naturalny, kiedy cały proces psychiczny miał charakter twórczy. Częste objawy bezradności ucznia w tej właśnie dziedzinie sprawiają, że pomoc nauczyciela sięga tu znów bardzo głęboko i uczeń pisze często wprost pod mniej lub więcej wyraźnem dyktandem nauczyciela. Ostatecznie więc poprawa błędów indywidualnych sprowadza się w trzech czwartych do pracy nauczyciela, uczeń zaś wykonywa mechanicznie tylko to, co mu poleci nauczyciel w mniej lub więcej wyraźnej formie, w postaci znaków graficznych lub bezpośrednich wskazówek ustnych lub piśmiennych. Skutki zaś są takie, że nauczyciel wskutek nadmiernego wytężenia uwagi, by nie pominąć przypadkiem jakiego błędu, nadweręża przy poprawie wypracowań swój wzrok i nerwy, uczeń zaś wykonywa wprawdzie „ślepo" zlecenie nauczyciela, lecz nie osiąga z tego należytych korzyści.

Niedomagania te, dotyczące poprawy prac piśmiennych, nie uszły uwagi nowszej metodyki, która czyni gwałtowne wysiłki, by podobnie jak w inne dziedziny pracy szkolnej, tak też w czynności, związane z poprawą błędów, wprowadzić czynnik aktywności. Ze środków, proponowanych w tym względzie, dwa zwłaszcza zasługują na uwagę. Jednym z nich jest wyszukiwanie błędów przez samego ucznia w tekście wypracowania, drugim t. zw. poprawa z uzasadnieniem. W pierwszym wypadku nauczyciel zaznacza tylko zapomocą umówionego znaku rodzaj błędu na marginesie, nie podkreślając go w tekście, uczeń zaś sam wyszukuje i poprawia dany błąd, w drugim zaś uczeń nie ogranicza się tylko do mechanicznej poprawy podkreślonego błędu, lecz nadto uzasadnia lub wdraża formę poprawną zapomocą zleconego przez nauczyciela ćwiczenia. Jeśli więc uczeń popełnił n. p. błąd ortograficzny w wyrazie stół, nie poprawia tylko „stuł" na „stół"

lecz w formie uzasadnienia podaje formy: stołu, stoły i t. p., jeźli użył błędnie zwrotu: ,,dzieci byli w mieście" nie ogranicza się do poprawy ,,byli" na ,,były" lecz pisze odrazu kilka przykładów, ilustrujących połączenie orzeczenia w tej formie z podmiotami o podobnym charakterze.

Wspomniane dwa środki nie rozwiązują oczywiście wszystkich problemów, związanych z poprawą błędów indywidualną, stanowią jednak ważny krok naprzód na drodze ku aktywizacji tej pracy. W każdym razie, jeśli obok poprawy błędów przy głównem odczytywaniu prac w klasie i omawianiu błędów typowych, wyławianych z prac piśmiennych przez nauczyciela, także żmudna i ciężka praca nad poprawą błędów indywidualnych ma wydać łepsze, niż dotąd, owoce, konieczną jest rzeczą ustawiczne obmyślanie i próbowanie środków, któreby także na tem polu zespoliły trud nauczyciela i ucznia we wspólnym wysiłku ku osiągnięciu drogą jak najskuteczniejszą ostatecznego celu prac piśmiennych t. j. umiejętności poprawnego pod względem logicznym i stylowym wyrażania własnych myśli i uczuć.

Bogdan Suchodolski.

O aktualizacji nauczania literatury.

(Aktualizacja chronologiczna i aktualizacja psychiczna).

Sprawa „aktualizowania przeszłości“ w nauczaniu szkolnem, a w szczególności zagadnienie „zaktualizowania“ literatury, należą, i u nas i zagranicą, do tematów, budzących żywe zainteresowanie i gwałtowne spory. Bardziej zagorzali „aktualiści“ uznają tylko ostatnie dziesięciolecie dziejów, podczas gdy prawowierni konserwatyści nie mogą się wyrzec nauczania o kulturze egipskiej; pierwsi oskarżają drugich o niewspółczesność i skamienienie, drudzy zaś pierwszych o nihilizm i tępotę.

Na łamach „Polonisty“ poruszył zagadnienie aktualizacji artykuł: „Z socjologji literatury w szkole średniej“, którego autor, dr. St. Kawyn, domagał się zaktualizowania literatury w szkole. Ale dyskusja nad tym postulatem wymaga przedewszystkiem porozumienia się co do sensu samego słowa; wyrażenie „aktualny“ nie jest wcale dość jasne, choć jest często potocznie używane. Cóż więc znaczy, gdy ktoś mówi, iż sprawa jakaś, rzecz lub wydarzenie są aktualne? Zapewne ma na myśli — tak jesteśmy skłonni mniemać — iż dana sprawa, rzecz lub wydarzenie bądź dokonały się bardzo niedawno, bądź stają się obecnie, bądź wreszcie mają się dokonać w najbliższej przyszłości. W tym sensie aktualną sprawą jest premjera, która odbywa się w bieżącym tygodniu, termin wykonania pewnego zobowiązania, zapowiedziane wydanie ciekawej książki i t. p. W przeciwieństwie do tych aktualnych spraw mówimy o takich, które już przestały być aktualne lub które jeszcze nie są aktualne. Są to sprawy zbyt odległe w czasie, znajdujące się w dalszej przeszłości lub przewidywane w dalszej przyszłości. Przy takiem rozumieniu słowa „aktualny“, które czyni z niego funkcję czasu teraźniejszego, mówić będziemy o aktualności chronologicznej.

Zauważymy wszakże, iż podana wyżej interpretacja nie jest bez zarzutu. Zdarza się bowiem, iż książka, wydana przed dwoma miesiącami, przestaje być aktualna, ale zdarza się również, iż książka, wydana przed kilku laty, aktualność swą zachowała, a nawet wzmogła. Bywają więc takie rzeczy, o których mówimy, że są aktualne, że są „wciąż“ aktualne, lub, że są „znowu“ aktualne, — mimo, że nie są nam współczesne, że do-

konane zostały kiedyś dawno. W takich więc wypadkach interpretacja chronologiczna wyrażenia „aktualny“ zawodzi. Pewne rzeczy — wydarzenia, idee, poglądy, dzieła i t. d. — są aktualne tylko dlatego, iż znajdują głęboki i żywy oddźwięk w naszej duszy. Przy takiem rozumieniu słowa „aktualny“, które czyni z niego istotną i głęboką funkcję psychiki, mówić będziemy o aktualności psychicznej.

Szczególnie ważnem jest zdanie sobie sprawy z wzajemnego stosunku obu tych rodzajów aktualności. I tak, rzeczy aktualne chronologicznie wdzierają się, w określonym czasie, w nasze życie psychiczne dzięki temu tylko, że się poprostu „stają“, że są nowe. Dalszy ich los jest dwojaki: bądź trwają w nas czas jakiś, a następnie giną w zapomnieniu zupełnem, bądź pozostawiają ślad pewien, dość silny na to, by do nich powracać. W tym drugim przypadku zdobywają sobie prawo do aktualizacji psychicznej; zdobywają zaś to prawo dzięki temu, iż zdołały się związać z naszem życiem duchowem głębiej i trwalej, niż te inne rzeczy, które nas oblały jak fala, i minęły. Tak więc, rzeczy aktualne chronologicznie, mogą — lecz nie muszą — zyskiwać trwale naszą duszę. Podobnie mogą, lecz nie muszą, zdobywać ją rzeczy minione, a więc pozbawione aktualności chronologicznej. Dlatego też oba jej rodzaje krzyżują się ze sobą: świat rzeczy aktualnych psychicznie rozciąga się w przeszłości i teraźniejszości, a granice jego i wymiary, wyznaczane są nie czasem, ale pojemnością i strukturą duchową człowieka.

Pomieszanie tych dwóch rodzajów aktualności przejawia się w wielu pomysłach dydaktycznych, a m. in. również i w projekcie nauczania literatury „od końca“ t. j. tak, by nowszą literaturę przechodziła młodzież klas średnich, a starszą literaturę młodzież klas najwyższych. Projekt taki opiera się m. in. na przekonaniu, iż to, co bliskie w czasie (aktualne chronologicznie) jest zarazem i musi być czemś bliskiem duchowo (aktualne psychicznie).

Z odróżnienia dwóch rodzajów aktualności wypływa pytanie o wartość i doniosłość każdego z nich. Pod tym względem zdania są podzielone. Jedni twierdzą, iż aktualność chronologiczna — nawet wówczas, gdy się nie przeistacza w głęboką aktualność psychiczną — jest silniejsza, a to dlatego, iż przysługuje rzeczom, będącym składnikami rzeczywistości, w której żyjemy, i że jest dlatego właściwie jedyną istotną i silną aktualnością. O aktualności psychicznej, a w szczególności o tej, która jest związana z elementami świata przeszłości mówią z ironją i pobłażaniem, jako o rzeczy skazanej na wymarcie. Inni znowu bronią przedewszystkiem siły i wartości psychicznej aktualności bez względu na to, czy wiąże się ona z przeszłością czy teraźniejszością. Rozważanie jednak tej sprawy zaprowadziłoby nas zbyt daleko. Trzeba ją jednak podkreślić dlatego, iż zgodnie z podwójnem znaczeniem słowa „aktualny“ i właśnie w związku z różnorodnem

wartościowaniem obu rodzajów aktualności — powstają dwa sposoby aktualizowania wytworów kulturalnych, a więc i dzieł literackich. Jeden sposób — ceniący wyżej aktualność chronologiczną — pragnie wiązać przeszłe utwory literackie z pewnemi wydarzeniami i faktami, stającemi się w chwili dzisiejszej, wierząc, iż aktualność, którą one posiadają, spłynie poprzez to związanie na dawne dzieła literackie i ożywi je. Drugi sposób — ufający bardziej aktualności psychicznej — pragnie wiązać przeszłe utwory literackie z pewnemi właściwościami i tendencjami psychicznemi, ujawnianemi przez daną jednostkę. Autor artykułu „Z socjologji literatury" ma na myśli, jak się wydaje, oba rodzaje aktualizowania, mówi bowiem naprzemian o „poznaniu chwili, wśród której (się) żyje" i o „odnalezieniu siebie", o „stosunku literatury do życia bieżącego" i o „świadomości siebie samego, jako człowieka". Tymczasem obie te drogi nie pokrywają się ze sobą i należy je uważnie rozróżniać. Pierwszy sposób bowiem, wiążący dawne dzieła literackie z wydarzeniami chwili bieżącej, posiada ograniczoną możliwość zastosowania. Z naszej literatury staropolskiej, romantycznej, a nawet i nowszej, podobnie jak i z literatury powszechnej niewiele możnaby wydobyć utworów takich, które dałoby się powiązać, bez naciągań, z chwilą obecną. Gdyby uznawać za wartościową wyłącznie tylko aktualność chronologiczną, trzebaby uznać — jak się to czasami słyszy — całą niemal przeszłość za niepotrzebny balast. Inaczej, gdy spojrzymy na rzeczy ze stanowiska aktualności psychicznej. Psychika ludzka — zdaje się, iż twierdzić to można z całą pewnością, nie ulega zmianom tak częstym i radykalnym, jak cywilizacja zewnętrzna. Powtóre zaś, psychika człowieka nie jest rzeczywistością gotową i martwą; zawiera ona różne tendencje w różnym stopniu rozwinięcia oraz posiada różne możliwości potencjalne. Dlatego też, ta druga droga aktualizowania utworów literackich, ta, która polega na wiązaniu ich z pewnemi tendencjami duchowemi człowieka, otwiera horyzonty znacznie szersze, niż droga omawiana poprzednio. Są to zarazem horyzonty bardziej wartościowe wychowawczo: dusza nasza powinna wzrastać i rozwijać się; to, co znajdujemy w teraźniejszości i przeszłości, nie może być powtarzaniem nas samych, nie może i nie powinno być wiernem zwierciadłem; gdyby tak bowiem było — nie rozwijałoby to nas i nie bogaciło; nie może też być dla nas zupełną i obcą zagadką — wówczas nie mogłoby się do naszej duszy wogóle przedostać; musi być o tyle do nas podobne, by nas pociągało, i o tyle od nas różne, by nas przetwarzało. Aktualizowanie utworów literackich na tem właśnie powinno się przedewszystkiem opierać.

Z dwóch więc możliwych znaczeń hasła „aktualizowanie literatury" i z dwóch dróg realizacji — to drugie znaczenie i ta druga droga wydają mi się głębsze i bardziej wartościowe. Sądzę, iż pojmowanie aktualizacji literatury w sensie sprowadzania jej do chwili bieżącej, pojmowanie, oparte

na chronologicznej aktualności, a formułowane czasem jako postulat programowy jest i szkodliwe i niecelowe. Szkodliwe, bo niszczy istotne zadania wychowawcze t. j. wewnętrzny rozwój i wzrost osobowości; niecelowe, gdyż poznawanie wskazań literatury dawnej i reakcji, którą dziś budzi, jest bardzo niedoskonałym środkiem poznawania chwili bieżącej.

Ten zaś postulat, który sformułował p. dr. Kawyn: „ujęcie materjału literatury polskiej w szkole średniej ze stanowiska socjologicznego" posiada — o ile go dobrze rozumiem — wady inne. Pomijając już to, iż dzisiejsze reakcje społeczne na dzieła literatury dawniejszej (a zdaje się, iż chodzi o „socjologję", obejmującą wyłącznie chwilę dzisiejszą) są zbyt niepełne i fragmentyczne, by mogły się stać podstawą konstrukcji programu — ważne jest to, iż system ów nie przynosiłby tej wielkiej korzyści pedagogicznej, o której pisze autor, t. j. nie wzbudzałby zainteresowania ucznia. Bo zapoznawanie się z dzisiejszą reakcją społeczną na dzieła literackie dawniejsze wydaje mi się skutkiem, a nie przyczyną zainteresowań literackich.

Trzeba nietylko dobrze znać np. Kochanowskiego, ale serdecznie się z nim zżyć, by interesować się tem, jak go dzisiejsze społeczeństwo odczuwa. To temat dla miłośnika i uczonego. Uczeń zaś, z Kochanowskim niezżyty, będzie miał prawo zapytać: „poco mam się dowiadywać, co myślą moi współcześni, a starsi odemnie ludzie, o tym poecie z XVI wieku, który mi jest obcy?" Coś, aktualne dla kogoś, nie staje się przez to samo aktualne i dla mnie. Nawet wówczas, gdy jest aktualne społecznie t. j. dla większej ilości ludzi. Mogę wówczas o tem częściej słyszeć — przeżywać więc aktualność chronologiczną — ale nie muszę przejąć się wewnętrznie tem, czem się inni przejmują. Stać się to może dzięki tylko mojemu własnemu przeżyciu psychicznemu, wiążącemu trwale i głęboko rzecz daną z moją własną jaźnią. Tak więc przechodzimy od „socjologji" chwili bieżącej, socjologji informującej o tem, co jest dla innych aktualne, a nie o tem, co dla jednostki jest ważne i potrzebne — do zasady aktualności psychicznej, jako właściwej wytycznej „aktualizowania literatury". O tem zaś, czy jest to jedyna wytyczna programowa — mówić tu nie będziemy; przyjmując bowiem za słuszne ogólnikowe hasło „aktualizacji", nie szukaliśmy innych, być może, równie ważnych haseł, ale pragnęliśmy tylko ten właśnie wieloznaczny postulat zanalizować i jego różne znaczenia wydobyć.

Przegląd prasy pedagogicznej.

1. GŁOSY POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ O NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO.

Wychowanie obywatelskie a nauka historji literatury w szkole średniej.

Zagadnienie: system czy hist. liter. — porusza Kaz. Kosiński w „Zrębie" (zesz. 2). Idzie mu o spożytkowanie nauki literatury dla celów wychowania obywatelskiego. Mając do wyboru między badaniem imanentnej treści utworów lit. z punktu widzenia rodzajowego a hist.-lit. ich traktowaniem, oświadcza się za nauczaniem historji literatury, gdyż tylko wtedy można rozwiązywać problematy literatury na tle historji politycznej jako wyraz pewnych wspólnych przeżyć narodowych oraz można badać ewolucyjny przebieg myśli i uczuć narodu. Zkolei wskazuje autor, jakie wartości wychowawcze z punktu widzenia ideologji państwowej można wydobyć przy omawianiu takich postaci jak Kadłubek, Janko z Czarnkowa, Długosz, Ostroróg, Orzechowski, Modrzewski, Kochanowski, Skarga, Potocki, Kochowski, Pasek, Konarski, Naruszewicz, Krasicki, Kołłątaj, Staszic, Woronicz, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Norwid i Wyspiański.

Polonistyka w szkole ukraińskiej.

Rola polonisty i polonistyki w szkołach mniejszościowych w Polsce — to zagadnienie niezmiernie drażliwe, które nie może być jednak przemilczane. Dobrze się stało, że podjął je Dr. Stefan Kawyn w „Ogniwie" (zesz. 5), choćby na jednym wycinku. Zaznacza słusznie, że język polski posiada w szkole ukraińskiej o wiele ważniejsze znaczenie niż język nowożytny obcy (niem., franc.). Z drugiej jednak strony nie jest on językiem ojczystym dziatwy, Dlatego autor artykułu proponuje, by w „w celach nauczania" ustęp 3 brzmiał w programie dla szkół ukraińskich: „szczepienie i pielęgnowanie ogólnoludzkich ideałów religijnych, etycznych, naukowych i estetycznych na podłożu wychowania człowieka i obywatela państwa polskiego", zamiast słów: „wychowywać człowieka i obywatela przez wpajanie świadomej miłości języka ojczystego i kultury narodowej, a na jej gruncie szczepienie i pielęgnowanie ogólnoludzkich ideałów religijnych" i t. d. Kol. K. podkreśla również brak odpowiednich czytanek polskich dla szkół ukr. oraz usterki w kanonie lektury.

O współpracy filologa klasycznego z polonistą.

Problem ten ze stanowiska filologa klasycznego oświetla Dr. Marjan Auerbach w „Przeglądzie Humanistycznym" (zesz. 1). I tak wskazuje różne partje gramatyki.

których polonista nie objaśni genetycznie bez uciekania się do j. łać. czy greckiego, następnie omawia wpływy składni łać. oraz podkreśla znaczenie przekładów z języków klas. dla głębszego zrozumienia j. ojcz. Poświęca również wnikliwe uwagi tym dziedzinom, w których filolog uzupełnia pracę polonisty: polonista kładzie nacisk na kompozycję całości, filolog, czytając mało, więcej zwraca uwagę na wykończenie szczegółów; filolog wprowadza ucznia w świat wymowy; przerabiając rodzaje czy motywy lit. grecko-łacińskiej, umożliwia tem samem sięganie do źródeł kultury; przez czytanie utworów, poruszających zagadnienia polityczne i polit.-filozoficzne, ułatwia filolog poloniście wychowywanie uczniów w duchu państwowym; przez unaocznianie naśladowniczego charakteru lit. łać. wykazuje, że naród cywilizacyjnie młodszy uczy się u starszych i że w skonstatowaniu tego faktu nie mieści się żadna nagana.

H. S.

---

2. GŁOSY PRASY OBCEJ.

Czy śmierć klasyków?

W zakresie programu lektury dla gimnazjum wyższego coraz szersze kręgi zatacza dyskusja, wywołana jeszcze w roku ubiegłym śmiałem wystąpieniem pedagoga niemieckiego Waltera Schönbrunna, który w styczniowym zeszycie „Erziehung" umieścił artykuł pod znamiennym tytułem: „Die Not des Literaturunterrichtes in der grossstädtischen Schule" [1]). Dowodził w nim autor, że młodzież dzisiejsza, zwłaszcza w wielkich miastach, dzięki demokratyzacji szkoły i innym czynnikom nie ma zrozumienia dla wartości kulturalnych przeszłości i odnosi się bardzo chłodno do wielkich dzieł klasyków i romantyków niemieckich, literaturę zaś współczesną traktuje nie jako źródło rozkoszy estetycznej, lecz jako zbiór środków, uzbrajających młodych do walki z życiem. Wobec tego należy, zdaniem autora, położyć główny nacisk w nauce języka ojczystego na praktyczne opanowanie języka (ćwiczenia stylistyczne, wymowa i technika pisarska), literaturę zaś traktować jako zbiór problemów życiowych. Gwałtowny protest przeciwko takiemu stanowisku podniósł uczony niemiecki H. Korff (Die Erziehung, 1929 luty), atakując przytem bardzo ostro współczesną pedagogikę za jej przesadny respekt dla autonomji młodzieży i stając w gorącej obronie wartości kształcących literatury klasycznej. Inni (Walter Hofstaetter, Ulrich Haacke) zajęli stanowisko bardziej kompromisowe. Godzą się oni również na to, że stosunek młodzieży do dzieł klasycznych jest nagół dość chłodny, pocieszają się jednak, że szkodliwym skutkom, jakie mogłyby stąd wyniknąć, można zapobiec przez gruntowną rewizję kanonu lektury i umiejętną interpretację utworów, wydobywającą na jaw to, co w nich jest dotychczas żywotne. Że jednak atak Schönbrunna padł na żyzny grunt, tego dowodem, że polemika na ten temat toczy się jeszcze wciąż na łamach prasy pedagogicznej niemieckiej i sięga niejednokrotnie do najistotniejszych podstaw nietylko wychowania, lecz całego życia współczesnego. Tak np. Martin Havenstein, który jest również autorem dość rewolucyjne książki p. t. „Dichtung in der Schule"[2]) (Frankfurt a. M. 1925) zastanawia się w artykule p. t. „Zweierlei Historismus" (Monatschrift f. höhere Schulen, 1930, Z. 5, str. 333—351) nad istotą pozornego i prawdziwego historyzmu, ilustrując swoje wywody bardzo wymow-

---

[1]) Por. M. Friedlander. Szkoła i młodzież wobec literatury. Oświata i Wychowanie. Rok II, 1930, str. 74—76.

[2]) Zob. niżej, str. 74.

nym przykładem; „Ein Historist ist nach unserer Meinung jeder, der ein halbes Dutzend Religionen kennt und versteht (ja auch das, gerade das!), selber aber keine Religion mehr hat". Czyż niejeden z naszych uczniów, który w ciągu swego pobytu w szkole poznał całą listę autorów i utworów, ale wskutek braku zbliżenia bezpośredniego do nich nie wyrobił sobie żadnego osobistego do nich stosunku, nie jest podobny do takiego historysty, który zna tu..in religij, ale w żadną z nich nie wierzy?

Jednym z najświeższych dowodów wielkiego zainteresowania, jakie sprawa, poruszona przez Schönbrunna, wywołała wśród sfer pedagogicznych niemieckich, jest projekt ankiety nieobowiązującej, ogłoszony w wakacyjnym zeszycie „Monatsschrift für höhere Schulen" (Z. 6-7, str. 451—454). Ankieta ta obejmuje pytania następujące: 1. Jaki jest obecny stosunek warstw wykształconych do klasyczno-romantycznej literatury niemieckiej? 2. Kiedy warstwy inteligentne zerwały z nią bezpośredni związek? 3. Jaki wpływ wywiera takie stanowisko starszego społeczeństwa na stosunek młodzieży do literatury? 4. Jaki jest stosunek uczniów szkół średnich do dzieł z epoki realizmu i naturalizmu? 5. Jaki jest stosunek młodzieży do literatury współczesnej? 6. Czy można się spokojnie pogodzić z faktem, że klasycy naogół są już tylko lekturą szkolną? 7. Czy, jeśli chodzi o warstwy inteligentne, historyczne zrozumienie może zastąpić brak żywotnego interesu? 8. O ile odwrócenie się współczesności od dzieł klasycznych da się wytłumaczyć: a) charakterem samych dzieł, b) duchem czasu, c) nastawieniem psychicznem młodzieży, d) wpływami domu rodzinnego, e) sposobem traktowania literatury w nauce szkolnej? 9. O ile szkoła może się przyczynić do naprawienia tych stosunków?

Pierwsza odpowiedź na tak aktualny temat, pochodząca od inicjatora ankiety Ottona Grütersa, ma naogół charakter negatywny. Warstwy inteligentne po opuszczeniu szkoły czytają dzieła klasyków tylko wyjątkowo, przyczem nie jest to zjawisko nowe, ale istniejące od lat mniej więcej 40, t.j. od chwili, kiedy w szkole zaczęto czytać i analizować dzieła klasyków z wielką dokładnością. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest przekonanie, jakie w związku z tem się ustaliło, t. j. że klasycy są oficjalną lekturą szkolną, nie życiową. Nadto wiele problemów, ongiś żywotnych, dziś już nie budzi żywszego zainteresowania. Młodzież zaś dzisiejsza widzi w owym idealizmie, przekazywanym jej przez dzieła klasyków, nie to, co było ongiś jego istotą t. j. dążność do wyzwolenia się od więzów społecznych, politycznych, kościelnych i t. p., lecz środek, stosowany świadomie przez starszych w celu zapobieżenia anarchji, panującej obecnie w życiu duchowem. Zresztą zbyt ją obecnie pochłaniają sprawy techniczne, sportowe i polityczne, by mogła mieć należyte zrozumienie dla zagadnień literackich i filozoficznych. Dom nie ma obecnie ani czasu ani chęci zajmowania się czytelnictwem młodzieży, szkoła zaś dobiera lekturę nie na podstawie kryterjów dydaktycznych i pedagogicznych, lecz czysto historycznych lub historyczno-literackich, traktuje utwór literacki nie jako dzieło sztuki, lecz jako dokument historyczny i kopie w ten sposób jeszcze głębszą przepaść między literaturą a życiem. Jako środki zaradcze proponuje autor: 1. wybór lektury uzależnić od rodzaju szkoły, charakteru młodzieży i psychologji klasy; 2. wyznaczyć należyte miejsce w nauce szkolnej literaturze współczesnej i uwydatniać w niej wartości, ważne dla życia współczesnego; 3. wychodząc od problemów w niej zawartych, szukać przejścia od teraźniejszości do przeszłości; 4. zerwać ostatecznie z przesądem, że uczeń, kończący szkołę średnią, musi znać pewną, zgóry określoną ilość utworów; 5. nie przechodzić utworów literackich w porządku chronologicznym, lecz według pokrewieństwa wewnętrznego i wzglę-

dów, związanych z psychologją młodzieży; 6. nie wyczerpywać całej zawartości dzieł literackich, lecz od tego, co jest istotne dla młodzieży, zmierzać ku temu, co było istotne dla twórcy; 7. wystrzegać się w nauce literatury wszystkiego, co tchnie suchem szkolarstwem; 8. stać na stanowisku nie teoretycznego badacza, lecz prawdziwego miłośnika literatury; 9. dbać o dobrze zaopatrzoną bibljotekę szkolną i ułatwić młodzieży bezpośrednie obcowanie z książką.

O dalszych odpowiedziach na tę ciekawą i pouczającą także dla nas ankietę nie omieszkamy informować naszych czytelników, obecnie zaś przechodzimy do spraw bardziej praktycznych, t. j. opracowania pewnych zagadnień literackich. Od przykładów tego rodzaju roi się na łamach czasopism pedagogicznych, wybieramy z nich, oczywiście, tylko niektóre, więcej ciekawe.

Jak uczą literatury w Niemczech i we Francji?

W cennej pracy ogólnodydaktycznej F. Günthera, omawiającej różne sposoby organizacji pracy domowej uczniów (Monatsschrift f. höhere Schulen, Z. 4, str. 252 do 279), znajdujemy m. i. dwa przykłady prac o charakterze literackim, zorganizowanych w duchu t. zw. nauczania masowo-indywidualizującego. Pierwsza dotyczy rozbioru „Wallensteina". Po przeczytaniu utworu częściowo w domu, częściowo w klasie, streszczeniu i omówieniu poszczególnych aktów uczniowie wybrali sobie tematy następujące: 1. Budowa poszczególnych aktów; 2. Trzy postaci kobiece w „Wallensteinie"; 3. Charakterystyka Wallensteina; 4. „Los piękna na ziemi" (Maks, Tekla i ich świat idealny); 5. Wiara w gwiazdy (autora i bohaterów dramatu); 6. Objawy humoru w dramacie; 7. Sposób przedstawienia osób niższego stanu w dramacie (porównanie z Szekspirem); 8. „Wallenstein" jako zaczątek realizmu w twórczości Schillera. Po wygłoszeniu referatów, ilustrowanych obficie wyjątkami z utworu, rozwinęła się w klasie dyskusja, która dorzuciła sporo materjału do pogłębienia problematyki utworu. Ciekawszy jest przykład drugi. Oto po zapoznaniu się uczniów z podaniami germańskiemi rozwieszono w klasie 30 obrazów z teki prof. Illicza „Das unsterbliche Herz" (Braunschweig, Westermann 1929), przedstawiających sceny z podań bohaterskich. Po kilkudniowem oglądaniu uczniowie ustalili jako wspólne motywy tych obrazów: siłę, gwałt, walkę, zemstę, wierność i t. d. Wówczas poszczególni uczniowie przystąpili do opracowania tych motywów w zakresie całego cyklu, ujmując swe wrażenia w formę rytmicznej prozy. Odczytanie tych prac łącznie z muzyką Griega przyczyniło się niemało do oświetlenia świata germańskiego, poznanego uprzednio za pośrednictwem literatury.

Inny przykład nauczania literatury metodą t. zw. „współpracy" lub „podziału pracy" podaje U. Hancke w „Zeitschrift f. Deutschkunde" (Z. 1, str. 53—56). Po przeczytaniu „Zbójców" poszczególne grupy uczniów otrzymały do opracowania zagadnienia następujące: 1. Zawartość ideowa utworu; 2. Franciszek Moor; 3. Karol Moor; 4. Inni zbójcy; 5. Przeżycie autora, stanowiące tło utworu; 6. Słownik autora; 7. Obrazy i porównania; 8. Budowa zdania, rytm, język. Jednocześne dano uczniom wskazówki, dotyczące metody pracy: podkreślenie wszystkich miejsc tekstu, ważnych dla danego zagadnienia, znaki i uwagi na marginesie, wynotowanie głównych punktów referatu na kartce, uporządkowanie zdobytego w ten sposób materjału. Po upływie tygodnia przystąpiono do omówienia utworu w klasie. Najpierw otrzymała głos pierwsza grupa i mówiła o rewolucyjnym nastroju utworu, o niechęci autora do stosunków towarzyskich i politycznych i t. p. Zaraz po niej zgosił się sam do głosu przedstawiciel grupy piątej, dowodząc, że w tych atakach na ówczesne stosunki odzwierciedlają się przeżycia Schillera z czasów pobytu w szkole i w wojsku. Wów-

czas zabrała głos grupa druga, by stwierdzić, że wszystko to, przeciwko czemu występuje Schiller, wcielone zostało w postać Franciszka Moora (tchórzostwo, samolubstwo, materjalizm, wyrachowanie), przyczem wynikła dyskusja nad kwestją, czy wogóle taka postać ma cechy prawdopodobieństwa. Tu dyskusja przeniosła się w sposób naturalny na Karola Moora, jako osobę o wiele sympatyczniejszą od Franciszka. Jak mógł zostać zbójcą? Dlaczego wkońcu załamał się? Do rozstrzygnięcia tej kwestji dopomogła wiele charakterystyka innych zbójców, z których jedni zbliżają się pod względem usposobienia do Karola, inni są zwykłymi rzezimieszkami. Wreszcie grupa badaczy stylu, nawiązując do niedawno czytanego ,,Natana", podkreślała wielkie różnice w tej dziedzinie między obu utworami: tam styl logiczny i spokojny, tu wiele krótkich zdań, często pozbawionych orzeczeń, dużo wykrzykników, bezokoliczników, imiesłowów i t. p.; również w doborze wyrazów, obrazów i porównań widoczne upodobanie do wyrażeń jaskrawych, naturalistycznych. W ten sposób drogą dobrze zorganizowanej współpracy uczniów oświetlono utwór bardzo wszechstronnie. Rzecz jednak charakterystyczna, że kiedy autor w innej klasie pozostawił wybór zagadnień samym uczniom, pojawiły się poglądy zupełnie nieoczekiwane. Gdyby w nowoczesnym utworze — mówili uczniowie — były takie ,,świństwa", jak w ,,Zbójcach", to podniesionoby straszny krzyk przeciwko temu, tu zaś każdy milczy, bo to jest ,,klasyczne", dzieło Schillera. Utwór jest pod względem politycznym tak podburzający, — mówili inni — że powinien był być wówczas zakazany. Zakończenie zaś dramatu uznane zostało powszechnie za zupełnie słabe. Poruszenie takich tematów doprowadziło też ostatecznie do gruntownego opracowania wszystkich istotnych zagadnień utworu, jak zawartość ideowa, charaktery i t. p., tylko w formie bardziej interesującej i bliższej młodzieży. Obie metody więc mają swoje dobre strony i mogą być z równem powodzeniem stosowane w nauczaniu literatury.

Przy tej sposobności wspomnieć jeszcze warto o dwóch przykładach syntetycznego opracowania większego materjału z zakresu literatury. Pierwszy, omówiony w artykule W. Leichseringa i P. Wetzla p. t. ,,Die Behandlung der Romantik in der Untersekunda der deutschen Oberschule", (Ztschr. f. Deutschkunde. Z. 2, str. 125 do 135) ciekawy jest z tego względu, że oprócz literatury uwzględnia muzykę i malarstwo romantyczne, tudzież wpływ romantyzmu na życie naukowe, polityczne i ekonomiczne. Drugi, podany przez M. Hervier w artykule ,,La coordination de l'enseignement littéraire" (Revue Universitaire Nr. 2, str. 113—122) jest próbą koncentracji w dwóch ostatnich klasach materjału z zakresu nauki języka francuskiego, łacińskiego i greckiego dokoła trzech ośrodków: świata, człowieka i państwa. Tak więc stosunek człowieka do wszechświata omawia się na podstawie ,,Somnium Scipionis" Cicerona, Lukrecjusza (VI w. 639 i n.), Pascala (Pensées: Le deux Infinis) Laplace'a (Système du Monde), rolę miłości w życiu ludzkiem na podstawie słynnego chóru Antygony (w. 781 i n.), idylli Teokryta (X w. 24 i n.), Katulla, Mitrydata, Andromachy, Fedry i t. p., podstawę rozważań o państwie stanowią Plato, Cycero, Monteskiusz i i. Zresztą zakres zagadnień i materjału zwęża się lub rozszerza zależnie od czasu, poziomu klasy i innych warunków zewnętrznych.

Piątoklasiści jako mówcy.

Interesujący opis ćwiczeń w mówieniu, organizowanych systematycznie w ciągu całego roku w niższej sekundzie, podaje J. B. Schoemann w ,,Lehrproben und Lehrgänge für die Praxis der höheren Schulen" (Rok 47, Z. 1, kwiecień 1930). Zaraz na pierwszej lekcji poruszono tę sprawę, zapowiadając uczniom, że jak w roku poprzednim, tak też w tym roku będą wygłaszali przemówienia. Najpierw będą

zdawali sprawę z własnych obserwacyj (np. w ogrodzie zoologicznym, nad mrowiskiem, nad akwarjum), później będą wygłaszali mowy polemiczne (Streitgesprache), np. za i przeciw zbieraniu marek, wreszcie małe przemówienia improwizowane (Stegreifreden). Na następnej lekcji uczniowie sami mieli oświadczyć, na jakie tematy chcieliby się wypowiedzieć. Gdy narazie panowało milczenie i nikt nie śmiał się zgłosić, okazało się, że jeden z uczniów posiada akwarjum. Chociaż twierdził on, że niema w niem nic ciekawego, zgodził się ostatecznie na opowiedzenie o niem kolegom. Teraz poszło już lżej. Wyszło bowiem na jaw, że jeden ma w domu gołębie, inny hodowlę motyli, jeszcze inny interesuje się mrówkami. Dla uzyskania piątego referatu zwrócono uwagę na to, że do ogrodu zoologicznego przybyły na występy gościnne pingwiny i foki i namówiono jednego z uczniów do opisu takiego przedstawienia. W ten sposób uzyskano już materjał na okres do Zielonych Świąt. Oznaczono terminy poszczególnych przemówień i polecono gorąco mówcom, by notowali pilnie swe obserwacje i później je porządkowali, nie odpisywali zaś z książek i wyuczali się tego napamięć.

Po 14 dniach pierwszy referat był już gotów. Mówca nie mógł zdecydować się na ograniczenie się do zanotowania ważniejszych punktów na kartce, lecz napisał wszystko, co miał powiedzieć; zapewniał jednak, że nie uczył się tego napamięć. Opowiadał on, jak zachęcony przypadkowemi spostrzeżeniami, jakie poczynił nad życiem motyli podczas przechadzki, założył sobie hodowlę motyli i przytoczył wiele trafnie zaobserwowanych szczegółów z rozwoju tych owadów od jajka do motyla. Po przemówieniu koledzy zwrócili uwagę na okoliczność, że uczeń mówił tak bezosobiście, jakgdyby przytaczał wiadomości z leksykonu, nie zaś wyniki własnej obserwacji. W związku z tem rozwinęła się obszerna dyskusja na temat różnic między stylem mówniczym a pisarskim, którą nauczyciel pogłębił na podstawie przykładów z książki Besslera „Der junge Redner" i Herdera, który ten sam temat (Grazie in der Schule) porusza w jednej z mów szkolnych i w większej rozprawie. Zarzucano też mówcy, że za mało patrzył na słuchaczy, za wiele zaś w rękopis i zbyt mało używał gestów, co dało znów powód do omówienia roli postawy i gestów mówcy w przemówieniach. Kompozycji nie poruszano, bo wynikała ona z samej treści, dobrze jednak jest przy tego rodzaju przemówieniach wymagać na wstępie wyliczenia głównych części referatu.

Lepiej udało się następnemu mówcy, który już tylko na podstawie krótkich notatek opisał wygląd i życie ryb, znajdujących się w jego akwarjum. Referat spotkał się z uznaniem kolegów, zarzucano tylko mówcy, że kilkakrotnie przystawał, powtarzał słowa i poprawiał się w ciągu zdania, co dało znów sposobność do kilku uwag nauczyciela z zakresu psychologji mowy (Por. Drach: Sprecherziehung 1929. R. 12).

Trzeci opisywał swoje gołębie, a po skończeniu przemówienia, kiedy przyznał, że w toku mowy próbował wzrokiem przyciągnąć do siebie rozproszoną uwagę słuchaczy, omawiano środki, jakie posiada mówca dla pobudzenia i utrzymania w naprężeniu uwagi słuchaczy.

Czwarty opowiadał o wyprawach wojennych mrówek, poprzedziwszy właściwy opis ogólnemi uwagami o życiu mrówek. Ponieważ w części wstępnej posługiwał on się materjałem, zdobytym zapomocą lektury, rozważano w związku z tem sprawę, jak należy korzystać w mowie z materjału książkowego. Zastanawiano się również nad kwestją, czy każde przemówienie musi zawierać wstęp i jaki winien on mieć charakter. Stwierdzono mianowicie, że wstęp, podobnie jak zakończenie, musi mieć wielką zdolność oddziaływania na słuchaczy.

Po wysłuchaniu piątego referatu o pokazach pingwinów i fok w ogrodzie zoologicznym, okazało się, że jeden z uczniów nie wie wcale, jak takie zwierzę wygląda. Zastanawiano się więc nad tem; zapomocą jakich porównań można najlepiej tę rzecz uplastycznić i rozważano wogóle znaczenie porównań i przenośni dla poglądowości stylu.

Po Zielonych Świętach chłopcy sami już chętnie zgłaszali się do przemówień na różne tematy. Jeden więc gotów był zdać sprawę z książki, jaką świeżo przeczytał, drugi ze swoich prób fotograficznych, trzeci z doświadczeń chemicznych, jeszcze inny podjął się opisu budowania namiotu, ilustrowanego rysunkiem na tablicy. Wreszcie postanowiono urządzić polemikę na temat powieści Karola Maya. Wypadła ona bardzo interesująco. Pierwsze przemówienie za Karolem Mayem było bardzo gorące i dość pompatyczne, czego oczywiście nie omieszkano wytknąć mówcy. Drugie, bardzo spokojne, czyniło Mayowi szereg zarzutów, począwszy od tego, że „nie daje spać młodzieży" a skończywszy na tem, że powieści jego mają bardzo małą wartość naukową. Po obu przemówieniach dano uczniom 5 minut czasu na spisanie motywów, przemawiających za i przeciw Mayowi. Stosunek głosów był 25:17. W trakcie polemiki nauczyciel odczytał wyjątek z parodji Maya, co zmniejszyło nieco ilość jego zwolenników, dyskusja jednak na temat trwała jeszcze przez całą pauzę i następny dzień wycieczkowy. Z dyskusji sporządzono protokuł, który następnego dnia odczytano i omówiono, zarzucając m. i. sprawozdawcy, że zbyt często używa wyrazu „mówił".

Przemówienie improwizowane odbyło się w ten sposób, że po przeczytaniu w domu „Das Fähnlein der sieben Aufrechten" dano jednemu z uczniów 10 minut czasu na przygotowanie przemówienia na temat: „Der alte Frymann bereitet seine Rede für das Schützenfest. Daraus können wir lernen, wie wir es nicht machen sollen". Wyszedł on na 10 minut na podwórze i, powróciwszy z wynotowanemi na kartce kilku zdanami z noweli, przemawiał wcale swobodnie.

Co mówi o nauce języka prof. Bally?

Wystąpienie prof. Bally (Por. R. Dottrens: La crise du français et l'enseignement de la langue maternelle à l'école. L'Educateur. Nr. 14) spowodowane zostało serją artykułów Roberta de Traz p. t. „La crise du français", w których autor skarżył się na ogólny upadek poprawnego władania mową ojczystą w mowie i piśmie wśród Szwajcarów romańskich. Prof. Bally uważa to zjawisko za objaw zupełnie naturalny w epoce, w której tak ważne zachodzą zmiany na polu techniki, w dziedzinie obyczajów i t. p. Dawny język już nie wystarcza. Przepaść między językiem t. zw. literackim a potocznym staje się wskutek tego coraz większa, nie jest to jednak powód do rozpaczy, gdyż język jest narzędziem żywem, służącem przedewszystkiem do zaspokojenia praktycznych potrzeb wyrażania się. To, co dziś uchodzi tylko w języku potocznym, jutro może już wejść w skład języka literackiego. Szkoła więc musi liczyć się z tym faktem i uczyć tego języka, jaki obecnie jest w użyciu, nie zaś tego, który był ongiś. Za pierwszą podstawę nauki języka ojczystego uważa prof. Bally poznanie psychiki dziecięcej i dostosowanie do niej metod nauczania. Podstawą życia psychicznego dziecka w wieku, w którym zaczyna się ono uczyć, jest specjalna forma myślenia, którą psychologowie nazwali globalizmem (Decroly) lub synkretyzmem (Claparède, Piaget). Polega ona na tem, że dziecko w przeciwieństwie do człowieka dorosłego ujmuje najpierw całość, później zaś dopiero analizuje szczegóły. Okoliczność ta nie powinna pozostać bez wpływu na naukę słownictwa i gramatyki, tak jak zaczyna się z tem liczyć metodyka lektury, a nawet pisma. Prof.

Bally oświadcza się więc w nauce słownictwa przeciw mechanicznemu przyswajaniu szeregów wyrazowych i domaga się wyszukiwania skojarzeń w duszy dziecka, by w obrębie tych skojarzeń pomnażać jego słownictwo. Mówiąc o gramatyce, prof. Bally podkreśla ogromną różnicę, jaka istnieje między instynktownem poczuciem językowem a gramatyką naukową, która nie liczy się wcale z ciągłą płynnością języka i popada wskutek tego w ostry konflikt z życiem. Gramatyka tradycyjna, zdaniem prof. Bally, jest robiona przedewszystkiem dla oka i pozostaje wskutek tego w jaskrawej sprzeczności z żywym językiem, czyniącym zadość uchu. Przypomina również prof. Bally, że można doskonale władać językiem, nie wiedząc, co to jest słowo nieprzechodnie, dopełniacz cząstkowy i t. p. Czy wobec tego nauka gramatyki ma być usunięta ze szkoły? Nie! odpowiada prof. Bally, ale musi być przeniesiona na miejsce sobie właściwe, winna być nie zaczątkiem, lecz ukoronowaniem całej nauki języka. Przy uczeniu gramatyki należy, jak w nauce słownictwa, wychodzić od owej gramatyki instynktownej, którą posiadają wszyscy, nie wyłączając dziecka. Nadto trzeba liczyć się z owym synkretyzmem dziecięcym, rozwijać i wzbogacać małe i niekształtne zdania, jakich używa dziecko, i uświadamiać w ten sposób znaczenie różnych elementów gramatycznych. Błędne jest zaś dawanie zbyt wczesne terminów technicznych, które dla dziecka nie mają realnej wartości, tudzież przeprowadzanie analiz o charakterze czysto formalnym. Można bowiem zrozumieć sens nawet bardzo skomplikowanego zjawiska gramatycznego, nie znając wcale jego nazwy, jak można bardzo dobrze czytać, nie znając wcale nazw liter. Punktem wyjścia w nauczaniu gramatyki winny być wyrazy. Skojarzenia myślowe, wywołane wyrazami, są zarazem wykładnikami związków gramatycznych. Wyraz „annoncer" n. p. budzi odrazu myśli: co zwiastować, komu zwiastować, kto zwiastuje i t. p., a więc wprowadza pojęcie podmiotu, dopełnienia i t. p. W podobny sposób, wychodząc od wyrazów oraz ich grup można rozpatrywać związki syntaktyczne i i. Np. rozwijając krótki rozkaz, rzucony przez portjera hotelowego chłopcu posługującemu w słowach „Pod nr. 7" można doskonale uświadomić znaczenie różnych części zdania lub nawet związku kilku zdań. Dopiero po takich ćwiczeniach przygotowawczych można przejść do systematycznej nauki gramatyki. Prof. Bally uważa jednak, że przekonanie, iż uczeń, kończący szkołę powszechną, winien opanować całokształt gramatyki, jest błędne, że raczej należałoby uczyć tu gramatyki i ortografji praktycznej oraz rozwijać środki ekspresji. Staje więc w tej sprawie na tem samem stanowisku, co przeważna część metodyków niemieckich [1]).

Za i przeciw Schneidrowi.

Jak w dziedzinie nauczania literatury cała dyskusja w Niemczech toczy się dokoła problemów, wysuniętych przez Schönbrunna w artykule p. t. „Die Not des Literaturunterrichtes in der grossstädtischen Schule", tak ośrodkiem rozważań na temat wypracowań piśmiennych jest wciąż jeszcze znakomita książka Wilhelma Schneidra „Deutscher Stil- u. Aufsatzunterricht. (Frankfurt a. Main, Diesterweg 1925 [2]). Poglądy tam zawarte stanowią albo punkt wyjścia dla różnych, nieraz bardzo śmiałych pomysłów metodycznych, albo ulegają pewnym modyfikacjom, albo wreszcie są ostro atakowane przez zwolenników status quo ante. Świeżo np.

[1]) Wykłady prof. Bally mają być ogłoszone drukiem przez Département de l'Instruction publique de Genève.

[2]) Por. Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych, Muzeum. 1930, tr. 42—61.

jeden z reformatorów, Paul Hoffmann, autor książki p. t. „Krise in der Schulreform", Lipsk 1927, podaje w Monatsschrift für höhere Schulen (Z. 6/7, str. 444—454) pewnej rewizji poglądy własne i Schneidra w sprawie wypracowań obserwacyjnych. Stwierdza on mianowicie, że w tej dziedzinie obaj zbłądzili, uzależniając powodzenie tych wypracowań jedynie od dokładności obserwacji, nie uwzględniając zaś w dostatecznej mierze stosunku osobistego ucznia do przedmiotu. Każe się uczniom opisywać różne wazy, popielniczki, nietoperze, spadające krople wody, zapomina się jednak przytem, że mogą to być przedmioty dla ucznia zupełnie obojętne, co odbija się bardzo szkodliwie na ogólnem ujęciu tematu. Wypracowanie bowiem staje się tylko zbiorem zdań, opisujących dokładnie każdy szczegół przedmiotu, brak zaś wrażenia całości. I nie może być inaczej. Przedmiot bowiem staje się dla ucznia rzeczywistością dopiero wtedy, gdy należy do bezpośredniego otoczenia ucznia i wywiera nań jakiś wpływ. Autor miał sam sposobność przekonać się o tem w praktyce. Tak np. orlik (roślina), który w obrazie Dürera tyle nabrał życia, stracił je, kiedy stał się tematem wypracowania w klasie IV. Dopiero w ostatniem zdaniu zaznaczył się osobisty stosunek autorki do tematu: „Die Akelei ist gewiss demütig und bescheiden; deshalb lässt sie ihr Köpfchen hängen. Aber vielleicht schämt sie sich auch, dass sie mir so viel Mühe gemacht hat; denn sie war recht schwer zu beschreiben". Natomiast znacznie słabsze uczennice napisały przy tej sposobności bardzo żywe wypracowania o kwiatach, wybierając jednak przytem tylko takie kwiaty, które albo same hodowały, albo dostały w podarunku, albo przynajmniej specjalnie lubiły. Podobnie temat „Grajek uliczny" wypadł dość blado: dużo szczegółów, mało życia. Sprawa się wyjaśniła, kiedy jedna z uczennic klasy piątej zapytała, czy może opisać „grajka wiejskiego", a otrzymawszy pozwolenie, dała wypracowanie dużo lepsze od innych z charakterystycznem zakończeniem: „Musikantenschicksal! Ein fremder Musikant!" Nie trzeba więc zapominać o zasadzie, o której zapomnieli teoretycy ćwiczeń obserwacyjnych: popęd do obserwacji jest czemś wtórnem, pierwszym czynnikiem jest osobisty stosunek do przedmiotu. A jakiż może być stosunek do wypchanego nietoperza lub spadającej z kurka wodociągowego kropli wody.

Z tem wiąże się wogóle sprawa roli oka w opisie. Zwolennicy opisu rzeczowego głoszą jako zasadę, by wyczerpać możliwie wszystkie szczegóły, nie zapomnieć o żadnym drobiazgu. Zapatrywanie mylne. Z takiego zbioru szczegółów nie urasta jeszcze całość. Jest to opis przyrodniczy, nie literacki. Przeciwnie musimy uczniów przyzwyczajać, by odróżniali szczegóły główne od podrzędnych, a szczegółem głównym jest dla piszącego właśnie to, co mu przedewszystkiem „wpadło w oko", co uczyniło na nim najsilniejsze wrażenie. Wszelkie plany i dyspozycje nic nie pomogą, jeśli uczeń na podstawie własnego doświadczenia nie nauczy się odróżniać rzeczy ważnych od mniej ważnych. Podobnie też kompozycja wypracowania wiele zyskuje na osobistym stosunku ucznia do przedmiotu. Zamiast związków sztucznych powstają skojarzenia naturalne. Zainteresowanie losem grajka zaprowadziło autorkę wypracowania do jego chaty i wywołało charakterystyczne zakończenie wypracowania. Nie można więc przeceniać znaczenia wzroku z pominięciem innych funkcyj ducha. Chodzi bowiem o opis, nie o fotografję, a ten powstanie dopiero wówczas, gdy uczeń będzie nietylko oglądał przedmiot, lecz także o nim myślał; to jest możliwe tylko przy osobistem zainteresowaniu przedmiotem.

Do głosów niechętnych postępowym poglądom Schneidra przybył w roku bieżącym głos E. Webera w artykule „Über den alten und den neuen Aufsatz" (Ztschr. für deutsche Bildung. Z. 7/8, str. 412—427). Autor przyznaje wprawdzie, że wysunięty przez Schneidra postulat osobistego podłoża prac piśmiennych (Er-

lebnis, Beobachtung) jest niewątpliwie jednym z ważnych środków zbliżenia szkoły do życia, wątpi jednak, czy wobec niechęci młodzieży do wynurzeń, będą to wyznania szczerze i prawdziwe, oraz czy zapobiegnie się w ten sposób dawnym nadużyciom ze strony młodzieży. Najobszerniej zajmuje się autor kwestją tematów literackich i moralizująco-retorycznych, które dawniej były najbardziej uprzywilejowane, a które Schneider poddał druzgocącej krytyce.

Przedewszystkiem występuje autor w obronie reprodukcyj utworów poetyckich, zakwestjonowanych przez Schneidra i zabronionych przez nowe programy dla szkół pruskich. Uważa on, że prace takie, z pominięciem oczywiście utworów lirycznych, nie zabijają stosunku bezpośredniego do literatury, bo młodzież i tak zwraca główną uwagę na treść, nie na formę, nie wpływają również ujemnie na wyrobienie stylu, bo kombinacja stylu książkowego z osobistym jest naturalnym etapem rozwoju, natomiast stanowią one ważny środek kształcący, bo zmuszają do poszukiwania najlepszej formy dla przyswojonej treści. Wspólnota pracy polega właśnie na tym wysiłku, wspólnym dla wszystkich uczniów, obok tego zaś znajdzie się jeszcze sporo miejsca dla prac o charakterze bardziej indywidualnym.

Co się tyczy t. zw. tematów literackich, to przyznaje autor, że wiele na tem polu zgrzeszono, przedewszystkiem dlatego, że dawano takie tematy, które nie zbliżały do dzieła, lecz od niego oddalały, wiodąc ku osobie autora, jego zależnościom historycznym, prądom ogólnym i t. p. Autor odrzuca takie tematy historyczno-literackie, na taki sam los jednak zasługują, zdaniem jego, także tematy estetyczno-literackie, gdyż młodzież, zdaniem autora artykułu, nie dorosła do wydawania osobistych sądów o dziełach i autorach. Stąd takie tematy, polecane przez władze, jak ,,dlaczego podoba mi się dana książka", nie są wskazane. Mało pożyteczne są również oceny utworów ze stanowiska pewnych teoryj naukowych lub zestawienia porównawcze ze źródłami (np. tło historyczne dramatu), bo uczeń może dać tylko materjał, nie potrafi zaś dać odpowiedzi w kwestji najważniejszej, t. j. ,,dlaczego" taki, a nie inny jest stosunek danego dzieła do jego źródła lub pierwowzoru. Wszystkie te jednak ekstrawagancje nie stanowią jeszcze, zdaniem autora, dostatecznego powodu do całkowitego usunięcia tematów literackich ze szkoły. Za utrzymaniem ich przemawiają, według niego, różne względy. Przedewszystkiem wielka ilość uczniów przeciętnych nie wychodzi w wypracowaniach o zabarwieniu indywidualnem poza szablon, podobnie jak w tematach literackich. Prace te wypadają naogół słabo, gdyż uczniowie są zbyt leniwi, by systematycznie zbierać materjał do danego tematu. Tematy o zabarwieniu osobistem uczą tylko układu szczegółów w przestrzeni i czasie, mało zaś dają sposobności do ćwiczenia w porównywaniu, charakteryzowaniu, dowodzeniu i wnioskowaniu. Rzeczywistość tkwi nietylko w kropli wody czy dymie papierosowym, lecz także w dziele sztuki. Zbliżenie do dzieła sztuki wymaga uświadomienia sobie tej rzeczywistości przez wyodrębnienie jej z utworu, a środkiem po temu jest właśnie opracowywanie tematów, zaczerpniętych z literatury. Nie będą to jednak tematy ani historyczne, ani estetyczne, ani krytyczne, lecz tematy, domagające się odtworzenia szczegółów życia odmalowanego w literaturze. Dążyć one będą do uchwycenia kolei losu, przedstawionych w danem dziele, do uplastycznienia charakterów, do wyjaśnienia i oceny zjawisk, tam opisanych, do zbadania przyczyn lub skutków tych zjawisk. Będą to, zdaniem autora, jakby ćwiczenia obserwacyjno-literackie, dostępniejsze młodzieży od ćwiczeń, opartych na obserwacji życia rzeczywistego, bo oparte na zmyśle analizy, wyszkolonym w toku nauki szkolnej.

W. S.

Recenzje i sprawozdania.

Stanisław Szober: *Zasady nauczania języka polskiego.* Wydanie III. Lwów, Książnica-Atlas 1930.

Przed 10 laty, w zaraniu polskiej szkoły, ukazało się pierwsze wydanie *Zasad nauczania języka polskiego* St. Szobera, którego nazwisko splotło się nierozerwalnie a chlubnie z wszelkiemi gramatycznemi poczynaniami w Polsce, czy to chodzi o uniwersytet, czy o szkołę średnią, czy o powszechną, o którym można powiedzieć, że wziął na swoje barki trud językowego wychowania całego obecnego pokolenia. Było to pierwsze u nas ujęcie całokształtu zagadnień dydaktycznych języka polskiego, stojące na poziomie europejskim.

Obecnie pojawia się tej książki wydanie trzecie. Znać nieodstępny dotychczasowy towarzysz nauczyciela polskiego czuje w sobie zapasy sił, by mu długo jeszcze drogi jego oświecać.

Nowa książka robi pod względem typograficznym bardzo sympatyczne wrażenie. Odbiega pod tym względem daleko od wydań poprzednich. Dziwnie zmężniała. Na miejsce dawnych 179 stron mamy ich tu 280 i to na papierze znacznie grubszym. Oznacza to poza korzystną zmianą kroju czcionek na większe rozszerzenie tekstu ostatniego rozdziału, poświęconego nauczaniu gramatyki, który otrzymał zupełnie nowe oblicze.

Inne rozdziały zachowały prawie niezmieniony tekst (a nawet na str. 161 mylne przestawienie symbolów P i R, figurujące już w poprzednich wydaniach).

Mam o to żal do autora. Ostatni rozdział czyta się najłatwiej i najprzyjemniej. Pochodzi to nietylko stąd, że stoimy tu na najwłaściwszym gruncie Szobera, ale że rozdział został jeszcze raz przemyślany i w nową przelany formę, skutkiem czego wszystkie jego elementy myślowe zostały doskonale stopione. To byłoby na dobre wyszło rozdziałom poprzednim (a przedewszystkiem trzeciemu), które są zbyt mocno obciążone pierwiastkami innorodnemi, z właściwą sprawą nauczania niedość dokładnie spojonemi.

Liczne dygresje psychologiczno-filozoficzne, jakkolwiek w ostatecznym rezultacie okazują się pożyteczną podbudową metodycznych konkluzyj, sprawiają, że nieraz ma się wrażenie, jakoby czytało się nie dzieło z zakresu metodyki nauczania, lecz głęboką rozprawę filozoficzną. Stylistyczne przeoranie byłoby złagodziło nieco charakter spekulacyjno-dialektyczny.

Oczywiście nie chodzi o zupełne usunięcie go. Jest to bowiem znamienną cechą książki, że pisał ją myśliciel, który filozofuje na temat nauczania, osadzając je na bardzo głęboko wkopanym fundamencie psychologji i dedukując ze swoich założeń wskazania metodyczne. Ma zatem w dużej mierze charakter aprioryczny ze skłonnością do teoretyzowania i schematyzowania. Praktyk, stojący przy warsztacie, musi umieć bezcenne wprost rady, otwierające olbrzymie perspektywy wszerz i wgłąb, przetransponować na rzeczywistość szkolną, musi sztaby szlachetnego kruszcu rozmienić na drobniejszą monetę, wypełnić śmiałe, energiczne kontury

mnóstwem szczegółów i przyziemnych drobiazgów. Czasem też musi sobie powiedzieć, że z temi pięknemi widokami nic nie może począć.

,,Zasady" obejmują siedem lat nauczania języka polskiego z indywidualnem rozłożeniem akcentów. Są dwa w książce najsilniejsze akcenty: jeden pada siłą faktu na naukę gramatyki, drugi na wypracowania piśmienne. Po tych rozdziałach przychodzi pod względem siły naświetlenia kolej na pierwiastkowe czytanie, wreszcie na lekturę.

Rozdział I p. t. ,,Nauka czytania", mówiący o metodach elementarza, obraca się w dziedzinie specyficznej, wnosi do metodyki nauczania j. pol. odrębne zagadnienia, ciekawe szczególnie przez swój ścisły związek z psychologją. Nic dziwnego, że zajął się niemi właśnie Szober.

Rozdział II, mówiący o czytaniu, nie wyczerpuje zagadnienia; pobieżnie zwłaszcza potraktowano rozbiór treści. Szober przeciwstawia się panującej często w szkołach pogoni za sensem moralnym czytanek; zamiast tego każe budzić zainteresowanie psychologiczną analizą, przybliżaniem treści utworu do czytelnika przez wiązanie jej z własnemi jego przeżyciami. Niezwykle ciekawe i pouczające są uwagi o dwu sposobach ujmowania świata i dwu rodzajach myślenia: abstrakcyjnego, pojęciami oderwanemi, i intuicyjnego, za pośrednictwem obrazów zmysłowych, którego rozwinięcie jest właśnie celem nauki języka polskiego.

Niebardzo godzę się na zestawienie w tym rozdziale bibljoteki podręcznej polonisty o Polsce. Przecież słownik warszawski dostępny jest tylko niewielu wybrańcom losu, zastąpić go musi słownik Arcta. Zamiast bardzo pobieżnych dziejów kultury Chlebowskiego wymienić należałoby Brucknera.

Rozdział o wypracowaniach piśmiennych zajmuje wraz z ortografją 100 stron, stanowi zatem prawie samodzielną rozprawę. Obfituje on w liczne dygresje filozoficzne (o wychowaniu umysłowem, o automatyźmie myślenia, o tyranji tradycji, o temperamentach), które są przewspaniałemi spojrzeniami w głąb mechanizmu myślenia i życia wewnętrznego wogóle, lecz traktowane trochę za spekulatywnie, mają same w sobie tak samodzielne znaczenie, iż jesteśmy często prawie na granicy jednolitości biegu myśli i poczucia podporządkowania.

Jak patrzy Szober na tę niezwykle doniosłą sprawę w nauczaniu języka polskiego?

Wszystko jest podporządkowane naczelnemu postulatowi jasności myśli i niezależności sądu. ,,Ażeby dobrze pisać, trzeba dobrze myśleć, a dobrze myśleć jest to podporządkować wewnętrzny i zewnętrzny chaos, a następnie zmuszać wyraz do posłuszeństwa i czynić go znakiem uległym i przystosowanym do myśli" — powtarza za Payotem. Jako konieczne następstwo tego żądania wynika bardzo mocne podkreślenie wartości dokładnej obserwacji, ścisłego kontaktu z rzeczywistością — bo tylko od jakości postrzegania zależy żywość, wyrazistość, trwałość pamięci, zakres, żywość i giętkość wyobraźni — i porządku logicznego.

Praca polonisty powinna być walką z tyranją wyrazu, spychającego na plan dalszy zawartą w nim treść, z niebezpieczeństwem słów, nie mających styczności z żadną rzeczywistością, ze ,,słomą słów".

W tak nakreślonych ramach musi się znaleźć rozwijanie samodzielności, ale nie utożsamionej z bezwzględną wolnością, pojmowaną w ten sposób, że uczeń pisze, co chce i jak chce.

W wypracowaniu rozróżnia 3 składniki: 1) treść jako podstawę psychologiczną, 2) formę jako stronę logiczną i 3) styl czyli materjał językowy.

Gdy chodzi o treść, to nie może ona być inna jak: opis (przedmiotowy, podmiotowy, przedmiotowo-podmiotowy, zależnie od stosunku piszącego do przed-

miotu), opowiadanie, rozprawa i charakterystyka. Opierając się na przesłankach większych lub mniejszych trudności, złączonych z tematem, i związania go bądź ze spostrzegawczością, bądź z pamięcią lub wyobraźnią, układa autor 6 cyklów wypracowań dla klas 2—7, ustalających rodzaje tematów dla poszczególnych klas.

Za wiele miejsca zajęłoby rozpatrywanie tych cyklów; wspomnę więc tylko, że streszczaniu czytanych ustępów wyznacza Szober w swym planie ważne miejsce, ale dopiero w klasach wyższych; szkoda, że rodzaju tych streszczeń, które mogą mieć wielką rozpiętość od mechanicznej reprodukcji do streszczania logicznego, odrywającego się zupełnie od języka wzoru, bliżej nie określa.

Mówiąc o przygotowywaniu do wypracowań piśmiennych, daje autor bardzo cenne wskazówki, dotyczące porządku logicznego, rozplanowania materjału; zależnie bowiem od rodzaju tematu inna jest t. z. dyspozycja w opisie jednego przedmiotu, dwu przedmiotów, w charakterystyce, pejsażu, rozprawie. Tych wskazań radzę nauczycielowi wyuczyć się napamięć.

Niewystarczające są wskazówki o zbieraniu materjału rzeczowego, a zwłaszcza językowego. Niebardzo też godzę się na radę, by po nagromadzeniu materjału i ustaleniu planu uczniowie, zanim zabiorą się do pisania, odtworzyli wpierw wypracowanie ustnie kilka razy.

Znakomicie potraktowana jest sprawa ortografji. Za najbardziej celowe i skuteczne ćwiczenie ortograficzne uważa Szober przepisywanie, które stwarza za pośrednictwem wyobrażeń wzrokowych mające zmechanizować się skojarzenia między wyobrażeniem pozajęzykowem (znaczeniowem) a pisaniowem, t. z. mięśniowo-ruchowem. Przepisywanie powinno odbywać się ze skupioną uwagą, całemi wyrazami, z tekstu, ile możności pisanego, nie nasuwającego uczniom absolutnie żadnych wątpliwości. Za najodpowiedniejszy materjał uważa zagadki i przysłowia, bo stanowią treść zamkniętą, a są giętsze i dadzą się tak zestawiać, by zawierały te właśnie fakty ortograficzne, o które w danym wypadku chodzi. By nie dopuścić do bezmyślności, należy łączyć wypracowania ortograficzne z ćwiczeniami gramatycznemi z zakresu słowotwórstwa, a mianowicie rozkładania wyrazów na cząstki morfologiczne i urabiania wyrazów pochodnych.

Uogólnienia (reguły ortograficzne) mają tę tylko wartość, że dają pewne wskazówki orjentujące, pozwalające w razie potrzeby na kontrolowanie tego, ku czemu nieświadomie zwracają nałogi.

Zadaniem gramatyki wogóle, a w szczególności w szkole, jest zaznajamianie z faktami języka współczesnego, praktyczne zaś jej znaczenie w tym sensie, by oddziaływała na sposób naszego mówienia, jest bardzo ograniczone. Może ona tylko przyśpieszać nabycie pewnych przyzwyczajeń językowych, umożliwiać kontrolę i rozpraszać wątpliwości.

Wartość nauczania gramatyki leży na innem polu: jakość materjału językowego, będącego stale pod ręką, odznaczającego się ogromną przystępnością, przy mozaikowym układzie swych drobinek, niezwykle sprzyja rozwijaniu spostrzegawczości, ćwiczy w umiejętnem zwracaniu i skupianiu uwagi na drobnych szczegółach, rozwija zdolność indukcyjnego myślenia, rozbudza samowiedzę, uświadamia podstawy logiczne naszej myśli. Nadto łączy jednostkę ludzką ze środowiskiem społecznem, i to nietylko teraźniejszem ale i minionem, stając się w ten sposób „arką przymierza" między dawnemi a młodszemi laty.

Materjał gramatyki pierwszych 7 lat przedstawia trzy koncentry, z których dwa pierwsze (1—2, 3—4) mają charakter praktyczny, ostatni zaś (5—7) nabiera wartości samodzielnej, nie przestając mieć charakteru pomocniczego. Tu obok celów praktycznych wysuwają się także cele teoretyczne, zmuszające do oparcia materjału

na podstawach naukowych w obrębie współczesnej polszczyzny. Historyczne traktowanie przerastałoby siły uczniów, choć może mieć zastosowanie dla wytłumaczenia pewnych zjawisk (przeżytków). Na tym stopniu chodzi o głosownię opisową, o podstawowe zorjentowanie w głosowni funkcjonalnej, w słowotwórstwie, w zasadniczych faktach fleksji.

Metoda musi być ściśle indukcyjna, na doskonale przygotowanym i przemyślanym materjale, wysnuwająca z niego uogólnienia, a nie narzucająca ich.

Z ogólnych uwag następujące zasługują na wzmiankę.

Autor wzywa nauczycieli do posługiwania się jednolitą terminologją, przyczem uderza dążność do rehabilitowania terminu ,,dopełnienie" w znaczeniu ,,przedmiotu".

Jest przeciwnikiem uczenia gramatyki bez podręczników, bo wówczas nauczyciel dyktuje, tracąc wiele czasu i stwarzając podręcznik pisany, gorszy od drukowanego. Następstwem dyktowania jest kucie.

Na zjeździe polonistów w Krakowie b. r. dyskutowano między innemi nad tem, czy należy gramatyce wyznaczać osobne godziny. Szober oświadcza się p r z e c i w temu.

Od nauczycieli żąda autor gruntownego przygotowania naukowego. Nie wystarczy język dobrze znać, potrzeba jeszcze znajomości psychologji, socjologji i geografji języka, tudzież podstaw historycznej gramatyki, bo tylko wówczas będzie miał nauczyciel właściwe spojrzenie na współczesny system gramatyczny.

Ale intelektualne ustosunkowanie się do przedmiotu nauki nie wystarczy, trzeba być z nim uczuciowo związanym. Tu padają słowa tak piękne, świadczące o takiem wzniosłem pojęciu roli polonisty, że żałować należy, iż schował je autor w rozdziale o gramatyce, miast je wysunąć na czoło nauczania języka polskiego wogóle, bo nie gramatyki tylko dotyczą.

Cała wogóle książka odznacza się przy niezwykłej ścisłości taką siłą i plastyką sformułowania, że niektóre powiedzenia mają wprost aforystyczny charakter.

Lektura jej daje ogromnie wiele, choć nie rozwiązuje wszystkich z nauczaniem związanych spraw, a niektóre zupełnie pomija (mówienie i związane z niem ćwiczenia). Skłania do myślenia, a przedewszystkiem pogłębia fakt nauczania o całą rozpiętość psychologicznych podstaw. Przy pobieżnem przeczytaniu ani się przeczuwa, jakie skarby w niej tkwią. Trzeba się z nią zmagać, bo nie odrazu skarby swe odsłania, ale trud sowicie się opłaca. Jest to i dziś jeszcze jedno z najlepszych ujęć przedmiotu w pedagogicznej literaturze polskiej.

Jan Biliński.

M a r t i n H a v e n s t e i n: *Die Dichtung in der Schule.*
Frankfurt am Main, Verlag von Moritz Diesterweg 1925.

Książka Havensteina, oparta na wieloletniem doświadczeniu nauczycielskiem autora, ma dla polonisty wartość doniosłą mimo pięciu lat, jakie od jej ukazania się minęły. Być może, że dydaktyka i metodyka literatury rodzimej w Niemczech wybiegły nieco naprzód poza pracę Havensteina, jakkolwiek niektóre jej postulaty, poglądy, rozważania posiadają cechy tak niewątpliwej ostateczności i — chciałoby się powiedzieć — niezłomności, że trudno myśleć o odstąpieniu na przestrzeni zaledwie lat pięciu od rezultatów książki. Z drugiej strony jednak, zważywszy warunki pracy u nas, przy stosunkowo powolnem tempie rozrostu wiedzy dydaktycznej, przy dość ubogiej liście prawdziwie cennych dzieł metodycznych — trzeba od czasu do czasu sięgnąć po książkę Havensteina, by z zasobnego rejestru jej zagadnień przenieść do pracy własnej niejedną podnietę, wskazówkę, przestrogę. Nie mówię już o tem, że obszerne wzory metodyczne, posługujące się utworami literatury nie-

mieckiej, niemałe znaczenie mieć mogą dla naszych germanistów, którzy narówni zapewne z nauczycielami języka polskiego czytywać będą „Polonistę".

Osobisty, prawdopodobnie, temperament autora pociągnął za sobą nastawienie głównie polemiczne wobec niektórych elementów nauki literatury, posiadających doniedawna stosunkowo ustaloną, niekwestjonowaną wartość dydaktyczną. Przedewszystkiem więc drogą negacji próbuje Havenstein zakreślić granice swego przedmiotu. Ten atak zaś, prowadzony miejscami z kiańcową bezwzględnością opozycji, jest zwrócony przeciwko trzem postulatom nauki literatury: przeciwko wybujałemu traktowaniu językoznawstwa, zbytecznym rozstrząsaniom teoretyczno-estetycznym i przeciwko historycznemu nauczaniu literatury.

W front pierwszy godzi następujące rozumowanie. Historja języka — to niebezpieczne dziedzictwo filologji; uczeń ma być władcą języka a nie uczonym znawcą języka; łamanie się z trudnościami językowemi przy nauce np. łaciny lub choćby języka staroniemieckiego zmniejsza sympatje dla danej literatury, a w wypadku drugim osłabia nawet ukochanie ojczystej przeszłości; wreszcie umiejętność władania językiem wymaga stałych podstaw, których historja nie daje, wykazując właśnie płynność językową. Zamiast więc uprawiać filologję powinien uczeń być przyszłym dostawcą tekstów do badania filologicznego jako świadomy środków językowych, umiejętny wypowiadacz własnej osobowości.

Powtóre — zwalcza Havenstein analizę teoretyczno-estetyczną. Uznaje on w szkole tylko podstawowe wiadomości o budowie, formie dzieł literackich, o strofie, rymie, ponadto zaleca omawianie pojęć, pochodzących z dziedziny sztuki a używanych również w potocznem życiu np. przy określaniu pewnych poglądów na świat lub stanów życiowych (humor, ironja, tragizm). Podobnie nie powinno się na lekcji stronić od poruszania zagadnień aktualnych, nieobcych zwłaszcza młodzieży wielkomiejskiej (ekspresjonizm, futuryzm). Problemów, nieobjętych temi granicami, należy stanowczo nie poruszać. Np. ile czasu zużywa się na analizę dramatu według recepty Freytaga („Technik des Dramas"), mimo że młodzież ma nikłe zainteresowanie i zrozumienie dla problemów kompozycyjnych i broni się przed schematami, krępującemi życie.

Niechęć do historycznego traktowania literatury wypływa u Havensteina z przeświadczenia, że wszelka prawdziwa poezja jest ponad czasem, że przedstawia nietylko to, co się w określonym czasie stało t. zn. część historji, ale i to, co się zawsze stać może. Dlatego nie powinno się tłumaczyć poezji w sposób historyczny, czyli, innemi słowy, nie należy ujarzmiać wieczności doczesnością, jednorazowością, co nie wyklucza, rzecz prosta, pewnych niezbędnych komentarzy historycznych. Szkoła nie uczy rozumienia historji literatury, tylko rozumienia literatury, miarą więc wartości jakiegoś dzieła dla szkoły jest jego żywotność, wobec której obojętną jest rola tego dzieła w rozwoju literatury. Zadaniem szkoły nie jest utrzymywanie przy życiu umierających lub wskrzeszanie zmarłych.

W dalszej konsekwencji niechęć autora do historycznego nauczania literatury prowadzi go do innych zagadnień, np. dlaczego postaci, istniejące w literaturze (Werter, Faust) są nam bliższe, łatwiej nas w sobie mieszczą, niż postaci realne z dziejów powszechnych (Temistokles, Fryderyk Wielki). Poeta zupełnie inaczej „preparuje" swoje twory postaciowe, choćby związane z przeszłością dziejową, niż historyk, inną psychikę w nie wtłacza, inne postulaty spełnia. Dlatego też niechętnie pamiętamy przy poznawaniu postaci literackich o ich ewentualnych prototypach faktycznych, znanych poecie, a nieraz i nam, z życia. Gaśnie w oczach naszych ów czar swoisty poezji wtedy, gdy postaci fikcyjne, wypełnione naszemi, rozbudzonemi przez nie przeżyciami, naszą podświadomą asocjacją, czerpiącą

z naszej przeszłości faktycznej — musimy momentalnie sprecyzować i podporządkować podobieństwu z postaciami realnemi, przeważnie odbiegającemi od naszej fikcji.

Obok energicznych wycieczek przeciw wspomnianym możliwościom literackiego badania w szkole — nie brak u Havensteina i ostrzeżeń, mniej już może gwałtownych, zawsze jednak zaczepnie przeciwstawionych pewnym zwyczajom szkolnym.

A więc przedewszystkiem przy wyborze lektury należy unikać zbytniego nagromadzania utworów. Przecież nawet późniejsi poeci, dla których poezja była centralnem zagadnieniem duszy, nie czytali w szkole tyle, ile wymaga się zazwyczaj od przeciętnych uczniów. Szkoła — to dzień powszedni, niesprzyjający odczuciu poezji, dlatego trzeba czytać mało, by literatura nie spowszedniała tak jak modlitwa, odmawiana mechanicznie codziennie i z tej przyczyny pozbawiona pogłębienia duchowego.

Nie należy również narzucać młodzieży zbyt wcześnie ideałów dojrzałych, wymagających zharmonizowania duchowego. Wskaźnikiem tutaj powinien być smak i pojemność psychiczna młodzieży. Dlatego też obcym jest dla młodzieży erotyzm albo ,,klasyczny'' stosunek do świata. Byłoby rzeczą pożądaną, by na lekturę wybierano młodzieńcze utwory poetów, w tonie zasadniczym bliskie uczniom, zwłaszcza, że młodzież nie zdaje sobie przeważnie sprawy z niedoskonałości kompozycyjnej i usterek artystycznych w pierwocinach autorów.

Z wątpliwości, jakie nasuwają się w praktyce szkolnej, stara się Havenstein usunąć przedewszystkiem niepewność, czy wolno omawiać utwór poetycki bez obawy o uszczuplenie energji emocjonalnej, wyzwolonej lekturą dzieła. Odpowiedź wypada uspokajająco na podstawie takich rozważań. Stosunek refleksji do przeżycia estetycznego jest trojaki: 1. w poezji słowa jest zawarty element znaczeniowy, pojęciowy, a w wielu utworach nawet myślowy (Hamlet, Peer Gynt); 2. komentarz wstępny jest nieraz potrzebny, gdy np. wyjaśnia znaczenie obcych wyrazów, postaci mitologicznych i t. p., ponieważ bez niego wrażenie estetyczne byłoby o wiele słabsze; 3. człowiek zazwyczaj po silnem przeżyciu ma potrzebę wynurzenia się, trzeba więc wypowiedzenie refleksyj ułatwić uczniowi, nie licząc się z kilku milczkami, wstydzącymi się mówić o tem, co utwór w nich obudził. Refleksja zatem nie sprzeciwia się przeżyciu, chyba w tym wypadku, gdy treść lub forma są nieodpowiednie, gdy poziom za wysoki. Nie trzeba więc być za gruntownym, nie wolno mówić wszystkiego. Dążenie do prawdy na lekcji literatury jest ważniejsze niż posiadanie prawdy.

Po zwalczeniu szeregu przesądów i błędów dydaktycznych zajmuje się Havenstein ustaleniem, jakie właściwie znaczenie posiada poezja w szkole i co należy z utworów dla klasy wydobyć. Dwa główne cele widzi przed sobą autor: cel psychologiczny, osiągalny dzięki duszoznawstwu, właściwemu zazwyczaj poetom, oraz cel etyczny, uszlachetniający. Tylko wtedy zdobywa nauka literatury pełną wartość w szkole, gdy jest nauką życia dla każdego uchwytną i cenną, opartą na teoretycznem myśleniu, które, nie będąc filozofją, nie różnicuje się jeszcze na specjalne gałęzie wiedzy.

Do przedstawionego przeglądu zagadnień książki Havensteina możnaby z łatwością dołączyć grupę innych, np. o stosunku nauczyciela do literatury, o wychowaniu patrjotycznem, o wypracowaniach piśmiennych; wystarczyło jednak zwrócić uwagę na kwestje podstawowe, a przez autora z szczególnym naciskiem omawiane. Sądzę zresztą, że rozprawa Havensteina na przeczytanie zasługuje. Mimo ostrej i dość buńczucznej krańcowości, mimo niesympatycznego chwilami patosu w zakresie ekspresji językowej, a szowinizmu w dziedzinie uczuć narodowych — trzeba Havensteinowi przyznać jedno z miejsc czołowych na liście autorów, których poznanie jest obowiązkiem każdego postępowego polonisty.

Dr. Karol Klein.

Wielka Bibljoteka Nr. 138. A. Mickiewicz: *Wybór drobnych utworów.* Opracował Konrad Górski. Część I: Tekst. Część II: Objaśnienia i przypisy. Bibljoteka Polska. Warszawa 1930.

Autoreferat wydawcy.

Wydanie niniejsze przynosi wybór wierszy Mickiewicza, dokonany według dwóch wytycznych: 1) przystosowanie do potrzeb szkoły średniej; 2) plan wydawniczy Wielkiej Bibljoteki. Ten ostatni przewiduje osobne wydanie *Ballad i romansów,* oraz specjalny tomik, poświęcony bajce polskiej, gdzie oczywiście znalazłby się i wybór bajek Mickiewicza. Z tego względu ani ballady ani bajki Mickiewicza nie weszły do *Wyboru drobnych utworów.* Program szkoły średniej ogólnokształcącej przewiduje poza tem lekturę wierszy Mickiewicza w znacznie mniejszym rozmiarze, niż to możnaby wnosić z mojego *Wyboru,* ale niezbędną rzeczą było wzbogacenie takiego zbioru programowego różnemi lirykami poety, nadającemi się do przeczytania w szkole, o ile na to czas i ochota nauczycielowi pozwoli. Dokonanie takiego doboru wierszy, nieobjętych programem, musi być z konieczności sprawą do pewnego stopnia subjektywną — odbiciem poglądu wydawcy na poetę, i osobistego doświadczenia pedagogicznego. Zgóry jestem więc przygotowany na zarzuty, że jakiegoś wiersza nie pomieściłem, lub naodwrót, że inny pomieściłem, ale na ten typ zarzutów nic już nie poradzę.

Teksty poszczególnych wierszy oparte są w przeważnej części na ostatniem wydaniu danego wiersza za życia i pod kontrolą poety, niektóre zaś na autografie. Ten ostatni wypadek zachodzi w zredagowaniu tekstu tych *Zdań i uwag,* których Mickiewicz za życia nie ogłosił. Profesor Stanisław Pigoń opublikował krytyczne wydanie rękopisu *Zdań i uwag,* znajdującego się w Muzeum Mickiewiczowskiem w Paryżu, ale nie wiem, dlaczego w swem wydaniu *Poezyj* Mickiewicza (Gubrynowicz i Syn, Lwów, 1929) zredagował tekst niektórych *Zdań* zgoła nie według rękopisu, lecz według poprzednich błędnych wydań. W wydaniu niniejszem tekst *Zdań i uwag,* pozostawionych przez poetę w rękopisie, jest całkowicie uzgodniony z autografem. Szczególniejszy wypadek zachodzi z *Odą do młodości,* która ukazuje się tu jedynie według kopji Pietraszkiewicza, ogłoszonej przez prof. Kallenbacha, nie zaś podług wydania z 1838 roku, jakby wynikało z ogólnych zasad wydawniczych, a to dlatego, że zależało mi na podaniu tej wersji, która niewątpliwie odpowiada pierwotnemu brzmieniu i pierwotnym zamiarom artystycznym poety. Mickiewicz, przygotowując wydanie 1838 roku, nie poprawiał w wielu razach tekstów skażonych, które zdobyły sobie już pewną popularność, dlatego też i w tekście z 1838 roku pozostawił w *Odzie* błędy, widoczne dopiero w zestawieniu z kopją Pietraszkiewicza. — Zresztą pochodzenie każdego tekstu i ewentualne poprawki w nim dokonane zaznaczone są zawsze w *Przypisach* (dział *Geneza*).

Układ *Wyboru* jest ściśle chronologiczny. Wprawdzie są utwory, których czas powstania nie jest napewno znany *(Ciemność, Rozmowa wieczorna, Widzenie* i i.), ale pewne szczegóły, czy to treści, czy stylu, pozwalają na przybliżone oznaczenie chwili ich napisania i zgodnie z tem hipotetycznem oznaczeniem epoki zostały wstawione między utwory, których data jest wiadoma.

Przechodzimy do drugiej części książki — do *Objaśnień i przypisów.* Dążeniem mojem było nie przeładowywać działu objaśnień rzeczowych. Uczeń siódmej klasy gimnazjalnej, dla którego tomik jest napisany, nie może pewnych rzeczy nie wiedzieć; redagując więc objaśnienia, kierowałem się ogólnie poziomem umysłowym przeciętnego ucznia klasy siódmej. Rozszerzałem zaś granice objaśnień tylko w dwóch wypadkach: 1) przy słowach związanych z kulturą klasyczną, której znajomość jest naogół nietęga wśród naszej młodzieży; — oraz 2) przy słowach,

wymagających komentarza językowego. Objaśnienia samego poety do niektórych utworów *(Do Joachima Lelewela, Sonety krymskie, Farys)* zostały umieszczone pośród objaśnień wydawcy.

Przypisy w innych tomikach „Wielkiej Bibljoteki" rozpoczynają się zazwyczaj od biografji poety w okresie pisania danego dzieła. Tu przy *Wyborze* utworów, pisanych w ciągu całego życia, należałoby zatem dać całą biografję Mickiewicza. Jednakże części tej biografji mamy w tomikach *Ballad i romansów, Grażyny, Dziadów* wileńskich i drezdeńskich, *Konrada Wallenroda* i *Pana Tadeusza*, a więc podawanie tu całej biografji nie miałoby celu i dlatego trzeba było w tym wypadku od zasady odstąpić i wcale życiorysu nie dawać. Pierwszym więc działem *Przypisów* będzie *Geneza*. Składa się na nią przedewszystkiem informacja, kiedy i gdzie dany wiersz był pierwszy raz drukowany, aby choć tą drogą można było oznaczyć czas jego powstania, jeśli żadnych innych wiadomości o jego genezie nie mamy. Jeśli zaś posiadamy różnorodne materjały do oznaczenia genezy utworu, wtedy układ jest następujący: dane biograficzne, źródła pozaliterackie, pokrewieństwa literackie. Szczególnie bogaty materjał genetyczny posiadają *Oda do młodości, Żeglarz* i *Farys*. Wskazanie na pewne źródła wierszy religijnych Mickiewicza *(Arcy-Mistrz, Rozmowa wieczorna, Rozum i wiara, Zdania i uwagi)* dokonane tu zostało po raz pierwszy.

W dziale *Sądów* gromadziłem liczniejsze wypowiedzenia się ludzi współczesnych poecie i krytyków tylko o utworach szczególniejszej wagi *(Hymn na Zwiastowanie, Oda do młodości, Żeglarz, Sonety krymskie, Farys)*. Przy innych poprzestawałem na jednym sądzie.

Recenzja.

I w zakresie lektury szkolnej i w świadomości ogólnej drobne utwory Mickiewicza — z wyjątkiem *Ody do młodości* i *Farysa* — nadmiernie zostały w cień usunięte przez wielkie jego dzieła. Oczywiście i owe krótsze wiersze nie są nieznane ogółowi, lecz daleko im do tego znaczenia, jakie w kulturze niemieckiej n. p. zdobyły liryki Goethego. Odrębność i wielkość Mickiewicza-liryka nie jest dotąd należycie odczuta i zrozumiana.

Tem cenniejszym nabytkiem będzie wobec tego tom drobnych utworów poety, wydany w *Wielkiej Bibljotece* przez dra Konrada Górskiego i odpowiadający zarówno celom dydaktycznym, jak wymaganiom naukowym.

Co do samego wyboru wierszy (w którym pominięto celowo „Ballady i romanse" oraz bajki), to uznając go naogół za trafny, wyrazić trzeba życzenie, by edycja następna nieco rozszerzyła jego ramy. Powinny się tu koniecznie znaleźć wszystkie liryki lozańskie, a więc nietylko *Polały się łzy* i *Snuć miłość*, lecz również *Nad wodą wielką* i *Gdy tu mój trup*; są to przecież utwory, niesłychanie ważne dla poznania osobistości i stylu Mickiewicza, o wartościach wyjątkowych (uwydatnionych niedawno przez J. N. Millera), wznoszących je na szczyty liryki polskiej. Do utworów młodzieńczych wartoby dodać któryś z imieninowych wierszy filomackich.

Same teksty wydane są starannie i poprawnie; uwzględnione zostały zwłaszcza badania prof. Pigonia, tak ważne dla krytyki tekstu. Jedna tylko nasuwa się wątpliwość: *Odę do młodości* podano tylko w redakcji pierwotnej, gdy tymczasem należałoby wydrukować obok siebie obydwa teksty autentyczne, t. j. redakcję młodzieńczą i ostateczną; brzmienie bowiem, które poeta ustalił w edycji zbioro-

wej, posiada moc obowiązującą. A nieobojętne i to również, że owo brzmienie weszło w pamięć ogółu, że w tej tylko postaci rozlegały się przez dziesiątki lat jej rozpłomieniające wiersze. Inne zastrzeżenie dotyczy sposobu drukowania objaśnień, przyjętego przez wielu wydawców, a polegającego na mieszaniu uwag poety z uwagami wydawcy; objaśnienia, dane przez samego Mickiewicza, winny być zespolone z tekstami utworów i oddzielone od dodatków, pochodzących z innego źródła.

Przypisy i objaśnienia wypadły doskonale. Dr. K. Górski, uwzględniając stan badań dotychczasowych, wzbogacił je wynikami badań własnych (nietylko tych, które zawarte są w ogłoszonych przezeń studjach); zaciekawia n. p. wskazanie związku niektórych pomysłów z Saint-Martinem. Świetnie dobrane są teksty, mające oświetlić genezę *Hymnu na dzień Zwiastowania* (cz. II, str. 40—42), *Arcy-Mistrza* i *Rozmowy wieczornej* (cz. II, str. 82—84); na uznanie zasługuje wprowadzenie czytelnika do pracowni poety przez podanie odmian *Sonetów krymskich.*

Uwagi krytyczne na temat objaśnień (cz. II) nasuwają się rzadko. Objaśniając słowo „faraon" (str. 5) jako nazwę gry w karty, wartoby wspomnieć, że było ono wogóle synonimem karciarstwa: *Wiadomości Brukowe* pisały o „milicji króla Faraona". — Nie wystarczy powiedzieć, że „Frygijczyk" to Jazon (str. 6); trzeba dodać, że Mickiewicz mylnie mieni Jazona Frygijczykiem. — W sprawie *Ajudahu* (str. 19) zasługuje na uwzględnienie teza prof. Stanisława Łempickiego, że wiersz ów nie do Mickiewicza samego się stosuje, lecz zwraca się do Gustawa Olizara. — Wiersz *Do***. Na Alpach w Splügen* określony został na str. 24 jako ostatnie echo miłości do Maryli; niewątpliwie jest to epilog tej miłości, lecz echo wróci jeszcze w wierszu lozańskim *Gdy tu mój trup.* — *Wezwanie do Neapolu* („Znasz-li ten kraj") wymagałoby dokładniejszego omówienia stosunku do oryginału oraz wybitnego znaczenia w rozwoju wersyfikacji polskiej [1]). — W związku z *Pieśnią pielgrzyma* („Te rozkwitłe świeże drzewa") nie zaszkodziłoby przypomnieć tak popularnej niegdyś pieśni L. Kropińskiego, którą Korzeniowski niesłusznie obdarzył — nieśmiertelnością komizmu: *Te brzóz kilka, ten bieg wody.* *Widzenie* należałoby zaopatrzyć w zwięzły komentarz. — Co do ech *Farysa*, wydawca zaznacza (str. 137), że „poza *Farysem wieszczem* Karola Balińskiego nie posiadamy innych dowodów oddziaływania na wyobraźnię późniejszych poetów"— Trudno się na to zgodzić; są reminiscencje u Słowackiego („Arab"), a w ostatnich czasach wywarł *Farys* wpływ na Stanisława Miłaszewskiego.

Podając szereg utworów obcych w tłumaczeniu, wydawca postarał się i o nowe przekłady — *Żeglugę* Goethego przełożył dla tej edycji A. Tom. Ale dlaczego w takim razie skrzywdzono Schillera, drukując *An die Freude* w fatalnem tłumaczeniu Karola Brzozowskiego? Przecież wiersz *Obramieńcie się, miljony* jest wypaczeniem sensu słów *Seid umschlungen, Millionen* i niszczy całkowicie ich piękno, a gdy zamiast *[Überm Sternenzelt] Muss ein lieber Vater wohnen* czytamy, że *Ojciec mieszka uwielbiony*, znika znaczenie, tkwiące właśnie w owem *muss*, w wysnutej z uczucia konieczności logicznej.

Niechaj więc przekład ten nie wejdzie już do nowej edycji tomu; a nowa edycja chyba ukaże się rychło, bo każdy uczeń weźmie chętnie do rąk ów wybór, ozdobiony nadto dobranym umiejętnie materjałem ilustrującym — i każdy polonista chętnie z niego skorzysta przy lekturze utworów mickiewiczowskich.

Juljusz Kleiner.

---

1) Por. J. Kleiner, *Kilka słów o polskim rytmie jambicznym* (Prace Filologiczne ku czci prof. Łosia, 1927).

Stefan Papée: *Drogi i cele teatru szkolnego.* Poznań 1930. Nakładem Wydawnictw Szkolnych. Str. 96.

Stworzenie w ub. r. „Teatru Szkolnego P. W. K." w Poznaniu (który zresztą nadal istnieje jako stały teatr szkolny), miało bodaj przełomowe znaczenie dla tego działu pracy. W czasie P. W. K. odbyło się na tej scenie blisko 100 (ściśle mówiąc 84) przedstawień, i to — co najważniejsze — przedstawień różnych zespołów młodzieży, od dzieci szkół powszechnych do studentów uniwersytetu, zespołów z różnych ośrodków: miast stołecznych, miasteczek, a nawet wsi. Była to pierwsza sposobność porównania wyników pracy, prowadzonej rozmaitemi metodami i w różnym stylu.

Wydawnictwo „*Teatr szkolny P. W. K. Poznań, maj—wrzesień 1929 roku*" zawierało szczegółowy program przedstawień.

Książeczka kol. Stefana Papéego, kierownika Teatru Szkolnego, mówi o ich realizacji. Oparta na obserwacji przedstawień w całej ich rozmaitości, stanowi dobry przewodnik po tem, co już zrobiono i podaje praktyczne rady na przyszłość.

Teoretyczna jej część nie jest długa. Autor przyjmuje przeważnie wywody nieodżałowanej pamięci kol. L. Komarnickiego, który w swoim *Teatrze szkolnym* (1926) wskazywał nowe drogi. Głosi za Komarnickim zasadę, że teatr szkolny musi mieć swój własny repertuar, ale silniej podkreśla konieczność „dobrego literackiego poziomu" i nie usuwa tak radykalnie, jak Komarnicki, właściwych utworów teatralnych. (Zwraca m. i. uwagę na dawne moralitety szkolne i sztuki rybałtowskie; *Tragedja o polskim Scylurusie*, odegrana przez młodzież krakowską, była w pewnej mierze „rewelacją"). Za główną podwalinę repertuaru teatru szkolnego uważa autor inscenizację drobnych utworów poetyckich (z uwzględnieniem także współczesnej poezji!!), pieśni ludowych, ballad, krótkich nowel, czyli to wszystko, co wymaga samodzielnego przystosowania do sceny. Dalej przedstawienia obrzędów i scen ludowych, t. zw. teatr regjonalny.

Tu nasuwa się jedna uwaga. Widzieliśmy przepiękne przedstawienia szkolne regjonalne; miło było patrzeć, jak barwne stroje ludowe wtargnęły do sal szkolnych, jak te sale zahuczały dźwiękiem kółeczek i wesołemi pokrzykami, ale trzeba przestrzec przed wytworzeniem się pewnej jednostronności, pewnego snobizmu. „Wesele regjonalne" np. nie powinno stać się takim samym „obowiązkowym" składnikiem programów przedstawień szkolnych, jakim przed laty bywała scena więzienna z „Dziadów".

Ostatni rozdział zajmuje się kwestją założenia stałych teatrów szkolnych w głównych miastach, a więc teatrów okręgowych (w sprawie tej wypowiedział się też II Zjazd Polonistów z inicjatywy kolegów poznańskich). Z przyjemnością czytamy, że Teatr Szkolny w Poznaniu stał się ośrodkiem życia poznańskiej młodzieży.

To doświadczenie powinno zachęcić i władze kuratoryjne i koło nauczycielskie do zajęcia się realizacją szkolnych teatrów okręgowych.

Słusznie zaznacza autor, że realizacja stałych teatrów szkolnych nie wymaga „cudów, ani heroicznego bohaterstwa", tylko „dobrej woli, wytrwałości i zamiłowania".

„Trzeba kochać młodzież i kochać teatr". To zamiłowanie przepoiło niewielką, ale bardzo pouczającą książeczkę kol. Papéego,

Leon Płoszewski.
